

MASTER'S THESIS

De Invloed van Transformationeel Leiderschap op de Toetsdruk van Leraren, via Self-efficacy

van der Plan-Halin, Sophie

Award date:
2018

[Link to publication](#)

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain.
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at:

pure-support@ou.nl

providing details and we will investigate your claim.

Downloaded from <https://research.ou.nl/> on date: 05. May. 2023

Open Universiteit
www.ou.nl



De Invloed van Transformationeel Leiderschap op de Toetsdruk van Leraren,
via Self-efficacy

The influence of Transformational Leadership on the Test Stress of Teachers
through Self-efficacy

S.A. van der Plas-Halin

Master Onderwijswetenschappen

Open Universiteit

Datum: 7-6-2018

Begeleiding: Prof. dr. Rob

Martens

Voorwoord

Voor u ligt de thesis ‘De invloed van transformationeel leiderschap op de toetsdruk van leraren, via self-efficacy’. Het onderzoek voor deze thesis naar de invloed van transformationeel leiderschap op de toetsdruk van leraren, via self-efficacy is uitgevoerd op acht basisscholen in Nederland. Deze thesis is geschreven in het kader van mijn afstuderen aan de Open Universiteit Nederland faculteit Onderwijswetenschappen. Van september 2017 tot Juni 2018 ben ik bezig geweest met het onderzoek en het schrijven van mijn thesis.

De aanleiding voor dit onderzoek is de groeiende onvrede en het stijgende ziekteverzuim onder leraren in het basisonderwijs en de daarbij dalende leerresultaten van leerlingen. Door de toenemende druk op het verhogen van de leerresultaten van leerlingen, door toetsing, is de werkdruk van leraren tot een hoogtepunt gestegen. Voor dit onderzoek ben ik daarom op zoek gegaan naar een manier om het probleem tegen te gaan. Tijdens de theoretische verdieping kwam ik er achter dat er samenhang is tussen self-efficacy (het individuele geloof van de leraar in het competentieniveau om een bepaalde taak uit te voeren) en de ervaren toetsdruk van leraren. Daarna ben ik gaan kijken wat een grote invloed heeft op de self-efficacy van leraren en toen kwam ik bij transformationeel leiderschap terecht. Dit onderzoek verkent of transformationeel leiderschap, een stijl van leiderschap gericht op het welbevinden van leraren, via self-efficacy de negatieve effecten van toetsdruk kan tegengaan en zo de maatschappelijke onvrede mogelijk kan verminderen.

Bij deze wil ik graag mijn begeleider Prof. Dr. Rob Martens bedanken voor de begeleiding en de ondersteuning tijdens dit traject. Daarnaast wil ik een aantal mensen uit mijn persoonlijke kring bedanken die mij hebben gesteund tijdens dit interessante maar pittige proces. Mijn man Freek, die mij de ruimte heeft gegeven om mezelf verder te ontwikkelen en mij de steun in de rug heeft gegeven die ik nodig had. Mijn kindjes, Josephine, Diederik-Jan en Frederik die (bijna) altijd begripvol waren als ik weer aan de studie moest. Mijn vader, die mij vanaf kleins af aan onderwijskundig heeft geïnspireerd, door wie ik het onderwijs ben ingegaan, die mij tijdens mijn studie heeft gesteund, geadviseerd en geholpen en altijd in mij heeft geloofd. De grootouders, Jacqueline en Jan, Thea en Aarnout, die zorg hebben gedragen voor mijn kinderen toen ik moest studeren en mij hebben gemotiveerd. Hagar, die mij heeft geholpen om mijn academische vaardigheden verder te ontwikkelen. Tot slot wil ik alle leraren bedanken die, naast hun drukke bestaan, de moeite hebben genomen om deel te nemen aan dit onderzoek. Zonder hun medewerking had ik dit onderzoek nooit kunnen voltooien.

Ik wens iedereen die de moeite neemt om deze thesis te lezen veel plezier bij het lezen. Ik hoop dat het inspirerend werkt en bijdraagt aan de het welbevinden van leraren en de leerresultaten van leerlingen.

Sophie van der Plas-Halin, juni 2018

Samenvatting

De Invloed van Transformationeel Leiderschap op de Toetsdruk van Leraren, via Self-efficacy
S.A. van der Plas-Halin

De toenemende druk van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OC&W) op het verhogen van de leerresultaten van leerlingen in het basisonderwijs heeft het gevoel van overvraging bij leraren verergerd. Het Ministerie van OC&W wil de leerresultaten verhogen door opbrengstgericht werken. Opbrengstgericht werken wordt als belangrijkste middel beschouwd om tot hogere leerresultaten te komen en legt een sterke nadruk op toetsen. De stress die leraren ervaren door de toename van het gebruik van toetsen wordt toetsdruk genoemd en wordt gerelateerd aan negatieve gevoelens zoals dalende motivatie en kan leiden tot burn-out, depressie en uitval van leraren. Dit onderzoek verkent of transformationeel leiderschap, een stijl van leiderschap gericht op het welbevinden van leraren, via self-efficacy toetsdruk kan tegengaan. Er is bekend dat self-efficacy de ervaren toetsdruk verlaagt en dat transformationeel leiderschap de self-efficacy van leraren verhoogt, maar voor zover bekend is er nog niet onderzocht of transformationeel leiderschap de toetsdruk kan verlagen via self-efficacy. Het doel van deze studie is daarom kennis op te doen over de invloed van transformationeel leiderschap op toetsdruk van leraren door het verhogen van de self-efficacy.

In hypothese 1 wordt verwacht dat hogere self-efficacy samenhangt met lagere toetsdruk, in hypothese 2 dat een hogere mate van transformationeel leiderschap samenhangt met lagere toetsdruk en in hypothese 3 dat self-efficacy de relatie tussen transformationeel leiderschap en toetsdruk medieert.

Er is een cross-sectioneel onderzoek uitgevoerd onder 8 basisscholen en 71 leraren, met een gemiddelde leeftijd van 42 jaar, waarvan 11 mannelijke en 59 vrouwelijke leraren en 1 onbekend. De basisscholen verschilden in grootte, sociaal economische klasse van de leerlingen, denominatie, onderwijsvisie, geografische spreiding over Nederland, en er is een excellente school meegenomen. Self-efficacy is gemeten met de Occupational Self-efficacy Scale (Rigotti, Schyns & Mohr, 2008), toetsdruk met de Educator Test Stress Inventory (ETSI; Embse, Kilgus, Solomon, Bowler & Curtiss, 2015) en zelf ontworpen vragen op basis van literatuuronderzoek (Embse, Pendergast, Segool, Saeki & Shannon, 2016a), transformationeel leiderschap met de subschalen “Intellectual stimulation” en “Individualized support” (Geijsel, Slegers, Stoel en Krüger, 2009), werkdruk met de subschaal ‘Werkdrukklachten’ (de Pagter, 2015) en intrinsieke motivatie met de Academic Self-Regulation Scale (Jansen in de Wal, Den Brok, Hooijer, Martens, & Van Den Beemt, 2014).

De vragenlijsten hadden een goede betrouwbaarheid. De data zijn geanalyseerd via hiërarchische regressie analyses. De resultaten van de analyses bevestigen de hypotheses. De

resultaten bevestigen hypothese 1 dat een hogere mate van ervaren self-efficacy bij leraren leidt tot lagere ervaren toetsdruk. Daarnaast werd hypothese 2 bevestigd dat een hogere mate van transformationeel leiderschap samen hangt met lagere ervaren toetsdruk. Tot slot werd hypothese 3 bevestigd dat self-efficacy de relatie tussen transformationeel leiderschap en toetsdruk medieert. Het effect van transformationeel leiderschap op toetsdruk gaat via self-efficacy.

Self-efficacy kan dus toetsdruk tegengaan en transformationeel leiderschap speelt hierin een belangrijke rol. Het onderzoek pleit daarom voor een krachtige rol voor de schoolleider als transformationeel leider en kan daardoor de leerprestaties van leerlingen bevorderen.

Trefwoorden: self-efficacy, toetsdruk, transformationeel leiderschap, werkdruk en intrinsieke motivatie.

Summary

The Influence of Transformational Leadership on the Test Stress of Teachers through Self-efficacy

S.A. van der Plas-Halin

Due to increasing pressure from the Ministry of Education, Culture and Science (EC&S) to improve the achievement of students in the primary school, teachers have the feeling that they are overburdened. The aim of the Ministry of EC&S is to improve results by using the method of test-based accountability. Test-based accountability is seen as an important method to increase the results by focusing on testing. This method leads to teachers experiencing a high level of test stress which is related to decreasing motivation and can lead to burn-out, depression and absenteeism of teachers. The aim of this research is to explore whether transformational leadership, a leadership style with a focus on the wellbeing of the teacher, can counteract the negative effects of test stress by increasing self-efficacy of teachers. It is known that self-efficacy decreases test stress of teachers and that transformational leadership increases self-efficacy, but no research to date as far as we know has studied whether transformational leadership can decrease test stress via self-efficacy. The aim of this study is to test whether self-efficacy mediates the relationship between transformational leadership and the test stress of teachers.

In hypothesis 1, the expectation was that higher self-efficacy is related to lower test stress. Hypothesis 2 was that a higher level of transformational leadership is related to lower test stress. Hypothesis 3 was that self-efficacy mediates the relationship between transformational leadership and test stress.

A cross sectional study was conducted under 8 primary schools and 71 teachers, 11 male and 59 female, with an average age of 42 years. The primary schools differed in size, social economic status of the students, denomination, vision, geographic location and there was one excellent school involved. Self-efficacy was measured with the Occupational Self-efficacy Scale (Rigotti, Schyns & Mohr, 2008), test stress with the Educator Test Stress Inventory (ETSI; Embse, Kilgus, Solomon, Bowler & Curtiss, 2015) and self-designed questions based on literature research (Embse, Pendergast, Segool, Saeki & Shannon, 2016a), transformational leadership with subscales “Intellectual stimulation” and “Individualized support” (Geijsel, Sleegers, Stoel & Krüger, 2009), work pressure with the subscale ‘work pressure complaints’ (de Pagter, 2015) and intrinsic motivation with the Academic Self-Regulation Scale (Jansen in de Wal, Den Brok, Hooijer, Martens, & Van Den Beemt, 2014).

The scales showed good reliability. Data was analyzed using an hierarchical regression. The results of the analyses supported the hypotheses and showed that a higher level of self-efficacy by teachers lead to lower level of test stress in line with Hypothesis 1. Hypothesis 2 is supported that a

higher level of transformational leadership is related to lower test stress. Consistent with Hypothesis 3 self-efficacy mediated the relationship between transformational leadership and test stress. The effect of transformational leadership on test stress therefore is through self-efficacy.

Self-efficacy can protect against test stress, and transformational leadership plays an important role in this. This study showed the importance of a strong role for the principal as a transformational leader in order to improve teacher well-being and thereby positively influence student's achievements.

Keywords: self-efficacy, test stress, transformational leadership, work load and intrinsic motivation.

Inhoudsopgave

Voorwoord	2
Samenvatting	3
Summary	5
1. Inleiding	9
1.1 Opbrengstgericht werken	10
1.2. Self-efficacy	12
1.3 Transformationeel leiderschap	13
1.4 Huidig onderzoek	14
1.5 Vraagstelling en hypothesen	14
2. Methode	15
2.1 Ontwerp	15
2.2 Procedure	16
2.3 Onderzoeksgroep	17
2.4 Achtergrond basisscholen	19
2.5 Materialen	20
2.5.1 Self-efficacy	20
2.5.2 Toetsdruk	20
2.5.3 Transformationeel leiderschap	21
2.5.4 Werkdruk	21
2.5.5 Intrinsieke motivatie	22
2.6 Data-analyse	22
3. Resultaten	23
3.1 Normale verdeling en uitschieters	23
3.2 Vergelijking scholen	23
3.3 Hypothesen toetsen	26
3.3.1 Hypothese 1	26
3.3.2 Hypothese 2	27
3.3.3 Hypothese 3	27

4. Discussie	28
4.1 Bespreking resultaten	28
4.2 Sterke punten, beperkingen en vervolgonderzoek	30
5. Conclusie	32
6. Referenties	33
7. Bijlagen	37
Bijlage 1 Brief voor directeuren	
Bijlage 2 Brief voor leraren	
Bijlage 3 Vragenlijst voor leraren	

1. Inleiding

“De Inspectie van het Onderwijs slaat alarm. Nederland is zijn internationale toppositie aan het kwijtraken” (Vogelzang, 2018c). Met dit bericht kwam de Inspectie van het Onderwijs in het onderzoeksverslag ‘De Staat van het Onderwijs 2016-2017’ in april 2018. De afgelopen twintig jaar zijn de gemiddelde resultaten van Nederlandse leerlingen in het basisonderwijs geleidelijk teruggelopen doordat steeds minder leerlingen bovengemiddeld presteren (Vogelzang, 2018a). De PO-raad (z.d.) stelt dat dit komt doordat leraren al jaren overvraagd worden. De toename van toetsing door opbrengstgericht werken heeft het gevoel van overvraging bij leraren verergerd en leidt tot hogere ervaren toetsdruk bij leraren (Inspectie van het Onderwijs, 2010; PO in actie, z.d).

Het opbrengstgericht werken is in 2008 door het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en wetenschap (OC&W) ingevoerd om de leerresultaten van leerlingen te verhogen (Inspectie van het Onderwijs, 2010; Odenthal & Verbeek, 2014). Opbrengstgericht werken wordt gedefinieerd als “het regelmatig volgen van de vorderingen van leerlingen door scholen en leraren en uitkomsten daarvan te gebruiken bij de inrichting van volgende onderwijsactiviteiten” (Blok, Ledoux, & Roeleveld, 2015, p. 170). Opbrengstgericht werken richt zich voornamelijk op het systematisch en doelgericht werken aan het maximaliseren van de prestaties van leerlingen. Daarbij is het stellen van doelen, zicht hebben op leerresultaten, planmatig en resultaatgericht werken van essentieel belang (Inspectie van het Onderwijs, 2010).

Er is echter ook kritiek op opbrengstgericht werken. De toename van het gebruik van toetsen heeft in de onderwijspraktijk geleid tot ‘teaching to the test’, verminderde diepgang tijdens de instructie (Embse et al., 2016b), moeilijkheden bij het adequaat voorbereiden van leerlingen op toetsen (Embse et al., 2016a) en minder vrijheid en creativiteit van leraren in de klas (Campbell, 2016). De nadruk op leerresultaten verhoogt de prestatiedruk bij leraren en volgens grootschalig onderzoek binnen vier Amerikaanse staten en onder ruim 6000 leraren leidt dit tot stress in de omgeving (klas), curriculum gerelateerde stress, algemene stress en specifieke toetsstress (Embse et al., 2016a). Deze toetsstress, in het Engels omschreven als ‘test stress’, is stress die optreedt door opbrengstgericht werken en wordt ook wel toetsdruk genoemd (Kuhlemeier, Van Weeren & Van der Werf, 2006).

Toetsdruk heeft een negatief effect op de onderwijspraktijk, de werktevredenheid (Embse et al., 2016b) en het emotionele welbevinden van leraren (Embse et al., 2016a). Stress door toetsdruk wordt gerelateerd aan negatieve gevoelens als onzekerheid, dalende motivatie en moraal en kunnen leiden tot burn-out, depressie en uitval van leraren (Campbell, 2016; Ehren, 2013; Embse et al., 2015; Janssens, 2008; Wateren, 2015). Leraren die een hoge mate van toetsdruk ervaren hebben moeite om leerlingen te motiveren om goed te presteren op toetsen, ervaren hierbij stress en angst en dit leidt tot faalangst bij leerlingen en lagere prestaties (Embse et al., 2015).

Vanwege de teruglopende resultaten van leerlingen die mogelijk mede veroorzaakt is door de

negatieve invloed van het toenemende aantal toetsen en hieraan gerelateerde stress, is het van belang te onderzoeken hoe de negatieve effecten van toetsdruk kunnen worden tegengegaan. Het verlagen van de toetsdruk en het verhogen van self-efficacy onder leraren is belangrijk omdat toetsdruk een negatief invloed heeft op het welbevinden van leraren en op de leerresultaten van leerlingen. In onderhavig onderzoek wordt gekeken of transformationeel leiderschap, een stijl van leiderschap gericht op het welbevinden van leraren, via self-efficacy samenhangt met ervaren lagere toetsdruk bij leraren. Self-efficacy is het individuele geloof in het competentieniveau om een bepaalde taak uit te voeren, en hangt samen met lager toetsdruk (Embse et al., 2016b). Er is echter voor zover bekend geen onderzoek gedaan naar de invloed van deze leiderschapsstijl op toetsdruk via self-efficacy. Dit is belangrijk om te onderzoeken want er is bewezen dat transformationeel leiderschap veel invloed heeft en daarmee kunnen veel leraren worden bereikt. Self-efficacy hangt samen met beter welzijn en prestaties van leerlingen (Caprara et al., 2006; Schaufeli & Taris, 2013; Salanova, Lorente, Chambel & Martínez, 2011). Doel van dit onderzoek is om te onderzoeken of transformationeel leiderschap invloed heeft op toetsdruk van leraren door het verhogen van self-efficacy. Hieronder zal verder worden ingegaan op transformationeel leiderschap en self-efficacy.

1.1 Opbrengstgericht werken

Het recente onderzoeksverslag ‘De Staat van het Onderwijs 2016-2017’ van de Inspectie van het Onderwijs laat zien dat de resultaten van leerlingen teruglopen. De dalende leerresultaten worden volgens de Inspectie van het Onderwijs onder andere veroorzaakt door de wisselende kwaliteit van het didactisch handelen van leraren. Zo hebben leraren moeite met complexere vaardigheden zoals het afstemmen van de instructie op de onderwijsbehoeften van leerlingen en het geven van feedback. Volgens de Inspectie van het Onderwijs komt dit doordat de randvoorwaarden niet optimaal zijn, er is sprake van een toenemend lerarentekort, teruglopende achterstandsmiddelen en regionale krimp (Vogelzang, 2018b). Maar ook andere factoren hebben invloed op de resultaten van leerlingen (Embse et al., 2016a). Bij toetsprestaties spelen ook externe variabelen zoals aanwezigheid, sociaal economische klasse en psychosociale factoren een rol (Embse et al., 2016a). Daarnaast hebben factoren als hoge ervaren werkdruk, een hoog ziekteverzuim en administratieve last, die mede worden veroorzaakt door opbrengstgericht werken, ook een negatieve invloed op de effectiviteit van leraren en de leerresultaten van leerlingen (PO-raad, z.d.; Vogelzang, 2018b).

Opbrengstgericht werken is een Nederlandse term en in het buitenland wordt de term test-based accountability beleid gebruikt (Janssens & Visscher, 2004). In dit onderzoek zal de term opbrengstgericht werken worden gebruikt omdat het Nederlands onderzoek betreft. Opbrengstgericht vervult een belangrijke rol in de beleidsdiscussie over onderwijsverbetering. Tot op heden is er echter geen eenduidige opvatting over wat opbrengstgericht werken betekent, en er worden ook verschillende termen voor gebruikt (Blok et al., 2015). De definitie die voor dit onderzoek gehanteerd zal worden is

“Opbrengstgericht werken betekent dat scholen of leraren regelmatig de vorderingen van leerlingen bepalen en de uitkomsten daarvan gebruiken bij de inrichting van volgende onderwijsactiviteiten” (Blok et al., 2015, p. 170).

Het toetsen op basis van opbrengstgericht werken heeft een verandering teweeg gebracht in de manier waarop scholen toetsprestaties gebruiken om de prestaties van leerlingen en de effectiviteit van leraren te bepalen (Embse et al., 2016b). Opbrengstgericht werken wordt gebruikt om de toetsresultaten van leerlingen tussentijds en aan het eind van het onderwijsprogramma (Blok, Ledoux & Roeleveld, 2013) of jaarlijks te evalueren (Embse et al., 2016a). De toetsen zijn vaak precies voorgeschreven en aan standaarden verbonden. Het gebruik van standaarden maakt het mogelijk om een uitspraak te doen over de kwaliteit van het onderwijs van scholen (Ledoux et al., 2009). Scholen hebben er dus belang bij om hun scores te verbeteren o.a. vanuit concurrentie met andere scholen (Ehren (2013)). Volgens Ehren (2013) laat onderzoek naar ‘opbrengstgericht werken’ zien dat als er aan een uitkomstmaat sancties zijn verbonden dit altijd tot strategisch gedrag zal leiden. Dit kan mogelijk leiden tot meer druk en stress bij leraren.

Opbrengstgericht werken leidt tot toetsdruk bij leraren wanneer leraren onvoldoende tijd hebben om toetsen voor te bereiden, verminderde interactie met leerlingen ervaren, gebrek aan kennis over het curriculum hebben of als er onduidelijkheid is over toetsinstructies en als leraren een uithollend gevoel van professionaliteit ervaren (Embse et al., 2015). Het is belangrijk dat er bij de invloed van opbrengstgericht werken op toetsdruk specifiek naar toetsdruk wordt gekeken en niet alleen naar ‘algemene’ stress. In de onderwijspraktijk zijn er namelijk verschillende factoren die kunnen leiden tot ‘algemene’ stress bij leraren, zoals een slecht salaris, problemen met het lesgeven en integratie van nieuwe lesplannen. Naast de ‘algemene’ stress factoren zijn er ook negatieve effecten die kunnen optreden door opbrengstgericht werken. Stress die niet wordt gerelateerd aan ‘algemene’ stress bij leraren maar aan stress die optreedt door opbrengstgericht werken wordt specifiek gezien als toetsdruk (Embse et al., 2015).

In Nederland gaan steeds meer scholen opbrengstgericht werken, maar in het buitenland komt juist een tegenbeweging op gang. Nederlands onderzoek naar de invloed van opbrengstgericht werken op de leerresultaten van leerlingen is schaars. Hoewel er enkele positieve effecten gevonden zijn in een grootschalig Nederlands onderzoek van de Inspectie van het Onderwijs (2009, 2010) binnen twee groepen basisscholen (eerste groep 2821 basisscholen, tweede groep 166 basisscholen) (Inspectie van het onderwijs, 2009, 2010) is er slechts op twee indicatoren sprake van een statistisch verschil tussen de twee groepen van basisscholen en zijn deze niet erg sterk en overtuigend (Blok et al. 2013). Volgens onderzoek van Ledoux et al. (2009) zijn het de indirecte effecten van opbrengstgericht werken, niet het aantal toetsen, die leiden tot hogere leeropbrengsten. Hierbij kan gedacht worden aan het meer en betere feedback geven aan leerlingen, hoge eisen stellen aan leerlingen, aandacht voor

leerstrategieën (Ledoux et al., 2009). Onderzoek uit de Verenigde Staten laat ook niet overtuigend zien dat opbrengstgericht werken leidt tot hogere leeropbrengsten (Turner & Coburn, 2012). In de VS wordt daarom het aantal toetsen en toetsmomenten in een aantal staten teruggebracht (Odenthal & Verbeek, 2014).

1.2 Self-efficacy

Er is veel onderzoek gedaan naar self-efficacy (Bandura, 1977). Recent komt er ook meer onderzoek naar het verband tussen self-efficacy en toetsdruk (Embse et al., 2016b). Self-efficacy is het individuele geloof in de mogelijkheid om een bepaalde taak uit te voeren of een bepaald gedrag te vertonen (Bandura, 1997). Gerelateerd aan de beroepspraktijk gaat het over het vertrouwen dat leraren in zichzelf hebben om bepaalde effecten of resultaten bij leerlingen te bewerkstelligen door middel van hun eigen gedrag (Gast, 2012). Self-efficacy kan worden gezien als een dynamisch proces waarbij self-efficacy en welbevinden elkaar beïnvloeden. Het is een positieve kringloop waarbij de aanwezigheid van self-efficacy het welbevinden stimuleert, hetgeen op zijn beurt weer self-efficacy beïnvloedt, etc. Self-efficacy is van invloed op de manier waarop leraren toetsdruk ervaren en daarop reageren (Caprara et al., 2006; Schaufeli & Taris, 2013). Een optimistisch geloof van de leraar in zijn of haar competenties om met dagelijkse uitdagingen om te gaan, vergroot de motivatie om op een constructieve manier met problemen of gebeurtenissen om te gaan. Zo ervaren leraren met een hoge self-efficacy dat de eisen van het dagelijkse onderwijs als minder bedreigend dan leraren die twijfelen over hun professionele prestaties (Schwarzer & Hallum, 2008). Leraren met een hoge mate van self-efficacy kunnen dus beter met moeilijkheden omgaan dan leraren met een lage self-efficacy (Bouwhuis, 2008). Leraren met lage self-efficacy hebben daarom meer last van stress, burn-out en werkuitval, dan leraren met hoge self-efficacy (Bouwhuis, 2008; Zee, 2016). Self-efficacy kan dus helpen om met stress om te gaan. (Schaufeli & Taris, 2013).

Embse et al. (2016b) beargumenteren dat het stimuleren van de self-efficacy bij leraren van belang is om de toetsdruk bij leraren die veroorzaakt wordt door opbrengstgericht werken te reduceren. Onderzoeken in Italië onder meer dan 2600 leraren op 103 scholen (Caprara et al., 2003) en onderzoek onder meer dan 2000 leraren op 75 scholen (Caprara et al., 2006) laten zien dat self-efficacy ervoor zorgt dat er geen negatieve effecten van toetsdruk optreden. Zo beheersen leraren met een hoge self-efficacy de vaardigheden die bij leerlingen worden getoetst in toetsen goed, intensiveren leraren hun inspanning wanneer ze vermoeden bepaalde doelen niet te gaan halen met leerlingen en tonen daarin meer volharding en zijn sterk op het gebied van plannen en organiseren van toetsen (Schuit, Vrieze & Slegers, 2011). Als leraren een hoge mate van self-efficacy ervaren gaat de ervaren toetsdruk van leraren omlaag en gaan de leerprestaties van leerlingen omhoog (Salanova, Lorente, Chambel & Martínez, 2011). Uit eerder onderzoek blijkt transformationeel leiderschap een belangrijke

rol te spelen in het verhogen van self-efficacy (Leithwood & Jantzi, 2006; Nguni, Slegers, & Denessen, 2006).

1.3 Transformationeel leiderschap

In internationaal onderzoek naar schoolleiderschap zijn grofweg twee vormen dominant: onderwijskundig en transformationeel leiderschap (Hoogendijk, 2012). Onderwijskundig leiderschap is gericht op het primaire proces, op het direct leiding geven aan het onderwijsproces zoals door leraren gerealiseerd (Verbiest, 2010). Transformationeel leiderschap focust zich op de zelfwaarde van leraren (Gast, 2012) en niet op het expliciete primaire proces van leren en onderwijzen (Gast, 2012; Verbiest, 2010). Een transformationeel leider zet een duidelijke visie neer waardoor leraren worden geïnspireerd, streeft ernaar om individuele en collectieve processen van probleemoplossing en leren te verbeteren, probeert een gemeenschappelijke professionele cultuur van samenwerking te scheppen, stimuleert leraren om zich professioneel te ontwikkelen in het kader van de ontwikkeling van de school en leert het team om problemen te signaleren en gemeenschappelijk op te lossen (Verbiest, 2010). Daarnaast lichten Bass en Riggio (2006), Vansteenkiste, Soenens, Sierens & Lens (2005), Verbiest (2010) en Gast (2012) nog een aantal componenten van transformationeel leiderschap toe die invloed hebben op leraren. Ten eerste inspireren en motiveren transformatieve leiders leraren (Bass en Riggio, 2006; Vansteenkiste, Soenens, Sierens & Lens, 2005; Verbiest, 2010). Hierdoor gaan leraren hun werk als belangrijk en betekenisvol beschouwen. Ten tweede kan een transformationeel leider leraren stimuleren creatief en innovatief te zijn (Bass en Riggio, 2006). Hierbij belicht de schoolleider bijvoorbeeld een probleem op een andere manier en oude situaties worden gezamenlijk op een nieuwe manier benaderd (Gast, 2012). Ten derde kan een transformationele leider speciale aandacht besteden aan de individuele behoeftes van leraren (Bass en Riggio, 2006; Gast, 2012; Vansteenkiste, Soenens, Sierens & Lens, 2005). Hierbij luistert de schoolleider naar de behoeftes en wensen van de leraren en steunt de individuele behoeftes van de leraren naar prestatie en groei (Gast, 2012). Ten vierde toont een transformationeel leider vertrouwen in de competenties van leraren (Vansteenkiste, Soenens, Sierens & Lens, 2005). Hierdoor krijgen leraren meer vertrouwen in hun professionele vaardigheden om het leren van leerlingen te beïnvloeden. Dit heeft een positieve invloed op de self-efficacy van leraren (Bandura, 1997).

De relatie tussen transformationeel leiderschap en self-efficacy is al eerder onderzocht (Kark, Shamir & Chen, 2003). Een transformationele schoolleider moedigt leraren aan om zich continu te ontwikkelen en verbeteren, daardoor wordt de motivatie en capaciteit van leraren vergroot (Kark, Shamir & Chen, 2003) en door leraren daarbij te inspireren en een duidelijke visie te communiceren wordt de self-efficacy verhoogd (Ilies, Judge & Wagner, 2006). Transformationeel leiderschap heeft een positief effect op self-efficacy (Leithwood & Jantzi, 2006; Nguni, Slegers, & Denessen, 2006).

Een transformationeel schoolleider kan de self-efficacy van leraren ten eerste verhogen door

hoge verwachtingen te hebben van leraren en een groot vertrouwen te hebben in leraren (Tims, Bakker & Xanthopoulou, 2011). Ten tweede door de factoren van vakmanschap; verbale overtuigingskracht op anderen, observeren van juist gedrag en emotionele openheid, bij leraren te beïnvloeden en te versterken (Sivanathan, Arnold, Turner & Barling, 2004). Volgens Bandura (1997) is vakmanschap de basis van self-efficacy. Ten derde door intellectuele stimulatie bij leraren (Geijssel, Slegers, Stoel & Kruger, 2009). De transformationeel schoolleider heeft op deze manier direct invloed op de self-efficacy van leraren (Geijssel, Slegers, Stoel & Kruger, 2009).

1.4 Huidig onderzoek

In dit onderzoek zal gekeken worden of transformationeel leiderschap de self-efficacy van leraren kan verhogen en daarmee de mate van ervaren toetsdruk kan verlagen. Het doel van de studie is om kennis op te doen over de invloed van transformationeel leiderschap op toetsdruk van leraren door het verhogen van de self-efficacy. Leraren met hoge self-efficacy ervaren namelijk minder toetsdruk, ervaren een hoger welzijn en hebben minder burn-out (Bouwhuis, 2008). Intrinsieke motivatie wordt als controlevariabele meegenomen omdat intrinsieke motivatie gerelateerd is aan self-efficacy (Holzberger et al., 2014). Jaren werkzaam kan mogelijk ook van invloed zijn op de self-efficacy van leraren. Werkdruk wordt meegenomen omdat de toename van het gebruik van toetsen leidt tot stress en stress leidt tot werkdruk (Embse et al., 2016a). Hierdoor heeft werkdruk mogelijk ook invloed kan hebben op de self-efficacy van leraren.

Dit onderzoek genereert mogelijk inzicht over transformationeel leiderschap, self-efficacy en toetsdruk van leraren in het basisonderwijs en draagt mogelijk bij aan de vermindering van de hoge werkdruk en toetsdruk die leraren ervaren, veroorzaakt door de toename van toetsing (PO in actie., z.d.; Pijpker & Huygen, 2017). Als transformationeel leiderschap toetsdruk blijkt te verlagen via self-efficacy, kunnen schoolleiders meer aandacht proberen in te ruimen voor het ontwikkelen van transformationeel leiderschap en daarbij in het bijzonder op de self-efficacy van leraren te focussen.

1.5 Vraagstelling en hypothesen

De centrale vraag in dit onderzoek luidt: Welke invloed heeft transformationeel leiderschap op de toetsdruk van leraren, via self-efficacy?

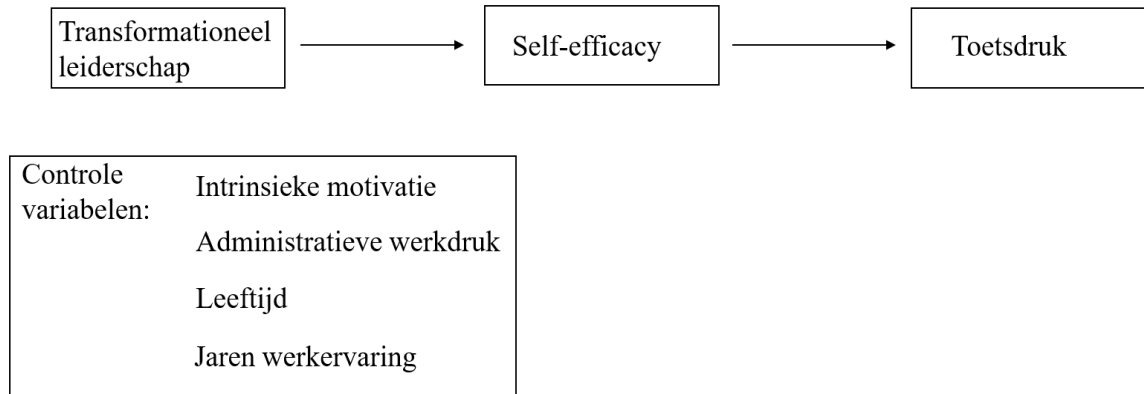
Hypothese 1. Een hogere mate van ervaren self-efficacy hangt samen met lagere ervaren toetsdruk.

Hypothese 2. Een hogere mate van transformationeel leiderschap hangt samen met lagere ervaren toetsdruk.

Hypothese 3. Self-efficacy medieert de relatie tussen transformationeel leiderschap en toetsdruk: Hoe meer de schoolleider transformationeel leiderschap toepast, hoe hoger de self-efficacy van de leraren en hoe lager de toetsdruk.

Figuur 1:

Conceptueel model vraagstelling



In het onderzoek zijn de controle variabelen intrinsieke motivatie, administratieve werkdruk en demografische variabelen (leeftijd en aantal jaren werkervaring) meegenomen. De controlevariabele intrinsieke motivatie is meegenomen omdat er een significante relatie is tussen self-efficacy en motivatie (Holzberger et al., 2014). Intrinsieke motivatie verwijst naar het uitvoeren van een activiteit omdat deze interessant en boeiend zijn. Persoonlijke interesses vormen de drijfveer voor het stellen van doelen. Leraren hebben het gevoel zelf de regie te hebben (Van den Broeck, De Witte, Vansteenkiste, Lens & Andriessen, 2009). Leraren die zich vaardig voelen in het werk wat ze uitvoeren ervaren een intrinsieke motivatie. Het construct van self-efficacy heeft een sterke overeenkomst met de intrinsieke waarde: competenties en stellen van doelen (Holzberger et al., 2014).

De tweede controle variabele is (administratieve) werkdruk. Onderzoek van Embse et al. (2016a) laat zien dat de toename van het gebruik van toetsresultaten leidt tot een toename van algemene stress en specifieke toetsstress. De algemene stress wordt mede veroorzaakt door administratieve werkdruk (PO in actie., z.d.).

De demografische variabelen leeftijd en aantal jaren werkervaring zijn als controlevariabelen meegenomen omdat ze ook mogelijk invloed hebben op de mate van ervaren self-efficacy. Het zou namelijk kunnen dat iemand die ouder is en meer levenservaring heeft zich hierdoor competentier voelt waardoor hun self-efficacy hoger is. Iemand met meer werkervaring kan zich ook competentier voelen door de jaren ervaring in de klas, waardoor hun self-efficacy hoger is dan van iemand met minder jaren werkervaring.

2. Methode

2.1 Ontwerp

Om de onderzoeksvraag van dit onderzoek te beantwoorden werd gebruik gemaakt van een

kwantitatief, cross-sectioneel onderzoek. Bij een cross-sectioneel onderzoek observeert de onderzoeker wat er ‘van nature’ gebeurt in de wereld zonder direct te interveniëren. Het is een eenmalige (dwarsdoorsnede) meting. Cross-sectioneel onderzoek past goed bij de onderzoeksvraag omdat het verkennend is, in dit onderzoek is er voor het eerst gekeken naar de relatie tussen transformationeel leiderschap, self-efficacy en toetsdruk. Het onderzoek bestond uit een vragenlijst voor leraren. Er werd gekeken naar correlatie tussen de variabelen transformationeel leiderschap, self-efficacy en toetsdruk. De causaliteit kon niet worden getoetst. Longitudinaal onderzoek was niet haalbaar in verband met de tijd.

2.2 Procedure

Voor het onderzoek werden basisscholen benaderd, hierbij werd gestreefd naar een goede verdeling in grootte tussen scholen, sociaal economische klasse van de leerlingen, denominatie, onderwijsvisie en geografische spreiding over Nederland. Daarnaast werd een excellente school benaderd. De directeuren werden persoonlijk, per email of telefonisch benaderd voor deelname aan het onderzoek. In totaal werden er 13 basisscholen benaderd, waarvan uiteindelijk 8 basisscholen bereid waren om deel te nemen aan het onderzoek. De 5 scholen die geen interesse hadden in deelname aan het onderzoek waren excellente basisscholen. De directeuren van deze scholen gaven aan niet bereid te zijn om deel te nemen aan het onderzoek vanwege de hoge werkdruk en het aantal stagiaires die ze hebben rondlopen die ook onderzoek moeten doen.

De basisscholen werden geworven op basis van relaties met leraren en onderwijskundigen uit het werkveld en via het internet. Een aantal directeuren werd telefonisch benaderd, er werd een korte toelichting gegeven over het onderzoek en er werd gevraagd of de directeuren bereid waren om deel te nemen aan het onderzoek. De andere directeuren zijn per email geïnformeerd over het onderzoek. Alle directeuren hebben een informatieve brief over het onderzoek gekregen met een toestemmingsverklaring. In de brief werd het doel van het onderzoek besproken, de vragenlijst toegelicht en werd de procedure voor het invullen van de vragenlijst uitgelegd. De directeuren hebben de vragenlijst zelfstandig verspreid onder het team van leraren.

De leraren hebben een informatieve brief over het onderzoek gekregen waarin het doel en de procedure van het onderzoek werd uitgelegd. De leraren waren vrij om deel te nemen aan het onderzoek. Leraren die bereid waren om deel te nemen aan het onderzoek kregen een vragenlijst voorgelegd met vragen over self-efficacy, toetsdruk, transformationeel leiderschap, werkdruk en intrinsieke motivatie. De vragenlijst werd op papier ingevuld. Het invullen van de vragenlijst bedroeg tien minuten en er werd benadrukt dat de gegevens die de respondenten invulden anoniem werden behandeld. Hierbij werd de Wet Bescherming Persoonsgegevens (WBP) in acht genomen. Aan het eind van de vragenlijst werd aangegeven dat als leraren die interesse hebben in de uitkomsten van het onderzoek ze een verslag van het onderzoek kunnen ontvangen. Leraren moesten hiervoor hun

emailadres opgeven. De directeuren konden aangeven of ze een schoolgebonden rapportage met de uitkomsten van het onderzoek wilde ontvangen.

Het onderzoek werd goedgekeurd door de commissie Ethische Toetsing Onderzoek (cETO) van de Open Universiteit.

2.3 Onderzoeksgroep

Aan het onderzoek namen in totaal 8 basisscholen deel, met in totaal 71 leraren in de leeftijd van 23 tot en met 64 jaar ($M = 42.64$, $SD = 12.97$). De participantengroep bestond uit 11 mannelijke (15,5%), 59 vrouwelijke (83,1%) leraren en 1 onbekend. Van de participanten had 83.1% een HBO / Pabo opleiding als hoogst afgeronde opleiding en 15.5% een WO / Master opleiding als hoogst afgeronde opleiding. De participantengroep had gemiddeld 17 jaar werkervaring ($M = 17.26$, $SD = 11.68$), met een minimum van 1 jaar werkervaring tot een maximum van 40 jaar werkervaring. Gemiddeld volgde de participantengroep 2 nascholingen per jaar ($M = 2.17$, $SD = 1.62$), met een minimum van 0 en een maximum van 7 nascholingen. Van de hoofdvariabelen was er maar 1 missing (op toetsdruk). In Tabel 1 valt te zien waar de basisscholen liggen, wat voor type scholen dit waren, hoeveel leerlingen en leraren ze hebben, wat de respons en het responspercentage per school was. In Tabel 2 valt de achtergrond van de respondenten te zien.

Tabel 1.

Deelnemende basisscholen

Basisschool	Locatie	Type basisschool	Aantal leerlingen	Aantal leraren	Respons	Respons percentage
Mercurius	Gennep	Jenaplan / Openbaar	280	16	8	50%
Venus	Leiden	Dalton / Protestants	88	14	10	71%
Mars	Dordrecht	Christelijk	340	22	13	59%
Jupiter	Oegstgeest	Jenaplan / Katholiek	418	23	9	39%
Saturnus	Delft	Christelijk	232	17	7	41%
Uranus	Delft	Christelijk	111	7	3	43%
Neptunus	Rotterdam	Christelijk	220	15	9	60%
Aarde	Soest	Excellent	242	15	12	80%

Tabel 2.

Achtergrond respondenten

		Mercurius		Venus		Mars		Jupiter	
		n (%)	M (SD)	n (%)	M (SD)	n (%)	M (SD)	n (%)	M (SD)
Leeftijd		8 (100%)	47.50 (17.30)	10 (100%)	36.70 (9.86)	13 (100%)	44.15 (11.39)	9 (100%)	37.22 (11.66)
Geslacht	Vrouw	8 (100%)		8 (80%)		11 (84.6%)		6 (66.7%)	
	man	0 (0%)		2 (20%)		2 (15.4%)		3 (33.3%)	
Hoogst genoten opleiding									
	HBO/PABO	8 (100%)		8 (100%)		9 (69.2%)		7 (77.8%)	
	WO/Master	0 (0%)		0 (0%)		4 (30.8)		2 (22.2)	
Jaren werkervaring		8 (100%)	22.25 (14.16)	10 (100%)	14.10 (8.80)	13 (100%)	14.46 (11.52)	9 (100%)	12.11 (7.89)
Aantal nascholingen per jaar		8 (100%)	1.75 (.89)	6 (60%)	1.84 (2.14)	11 (84.6%)	1.90 (.94)	9 (100%)	.89 (.33)
		Saturnus		Uranus		Neptunus		Aarde	
		n (%)	M (SD)	n (%)	M (SD)	n (%)	M (SD)	n (%)	M (SD)
Leeftijd		7 (100%)	52.58 (13.97)	3 (100%)	52.67 (9.29)	8 (88,9%)	40.25 (11.67)	11 (91,7%)	39.82 (12.49)
Geslacht	Vrouw	7 (100%)		3 (100%)		8 (88.9%)		8 (66.7%)	
	man	0 (0%)		0 (0%)		1 (11.1%)		3 (25.0%)	
Hoogst genoten opleiding									
	HBO/PABO	5 (71.4%)		2 (66.7%)		9 (100%)		10 (83.3%)	
	WO/Master	2 (28.6%)		1 (33.3)		0 (0%)		1 (8.3%)	
Jaren werkervaring		6 (85,7%)	26.22 (14.50)	3 (100%)	23.67 (14.84)	9 (100%)	19.44 (10.83)	11 (91.7%)	15.55 (11.53)
Aantal nascholingen per jaar		6 (85.7%)	1.33 (1.03)	2 (66.7%)	2.50 (.71)	9 (100%)	3.33 (1.50)	9 (75%)	3.67 (2.18)

2.4 Achtergrond basisscholen

Aan het onderzoek hebben in totaal acht basisscholen deelgenomen. De namen van de scholen zijn gepseudonimiseerd. Hoewel gebruik wordt gemaakt van de inspectierapporten van de scholen, zijn deze niet opgenomen in de referentielijst om de anonimiteit van de scholen te waarborgen.

Mercurius is een openbare Jenaplanschool. De meeste leerlingen komen uit de directe omgeving van de school. Het percentage gewogen leerlingen op school is 1%. De ouders zijn over het algemeen gemiddeld tot hoog opgeleid. De onderwijsinspectie beoordeelt de kwaliteit van het onderwijs met een voldoende.

Venus is een protestants christelijke Daltonschool. De meeste leerlingen komen uit de directe omgeving van de school. De leerlingen komen uit gezinnen met verschillende culturele achtergronden. Het percentage gewogen leerlingen op school is 20%. De kwaliteit van het onderwijs werd in 2016 als risicovol beoordeeld. De school en het nieuwe bestuur hebben de draad opgepakt en de onderwijsinspectie heeft de kwaliteit van het onderwijs in 2017 met een voldoende beoordeeld maar de eindresultaten liggen de laatste twee jaar nog niet op het niveau dat past bij de school.

Mars is een reguliere christelijke school. De school wordt bezocht door leerlingen van de wijk, buiten de wijk en vanuit andere gemeenten vanwege de expertise en ervaring op het terrein van hoogbegaafdheid. Het percentage gewogen leerlingen op school is 1%. De onderwijsinspectie beoordeelt de kwaliteit van het onderwijs met een voldoende. De school heeft de kwaliteit op orde en de eindresultaten van de school zijn de afgelopen drie schooljaren voldoende.

Jupiter is een rooms-katholieke Jenaplanschool. De school heeft twee locaties en wordt voor het grootste percentage bezocht door leerlingen uit de directe omgeving van de school. Er zijn geen gewogen leerlingen op de school. De onderwijsinspectie beoordeelt de kwaliteit van het onderwijs met een voldoende. De leerlingen bereiken aan het einde van de basisschool voor wat betreft de basisvaardigheden een niveau dat als 'goed' kan worden geclassificeerd.

Saturnus is een protestants christelijke school. De meeste leerlingen komen uit de directe omgeving van de school. Het percentage gewogen leerlingen op school is 8%. De onderwijsinspectie beoordeelt de kwaliteit van het onderwijs met een voldoende. Met name de zorg en begeleiding verdienen de nodige verbetering.

Uranus is een protestants christelijke school. De meeste leerlingen komen uit de directe omgeving van de school. Het percentage gewogen leerlingen op school is 11%. De onderwijsinspectie beoordeelt de kwaliteit van het onderwijs met een voldoende. De school heeft de kwaliteit op orde en haalt voldoende eindresultaten, maar heeft als doel het verhogen van de leerlingresultaten.

Neptunus is een Christelijke school. De meeste leerlingen komen uit de directe omgeving van de school. Het is een multiculturele school en de meeste leerlingen en ouders / verzorgers komen oorspronkelijk uit andere landen. Op de school werken leraren en medewerkers met diverse

nationaliteiten, die –indien nodig- in de eigen taal met ouders en leerlingen kunnen communiceren. Het percentage gewogen leerlingen op school is 36%. De school werkt met de leertijd uitbreiding “Leren Loont”. De leerlingen krijgen per week 6 uur extra leertijd waarin een breed onderwijspakket wordt aangeboden. De onderwijsinspectie beoordeelt de kwaliteit van het onderwijs nu met een voldoende, na een toezichtplan met prestatieafspraken in 2012. De opbrengsten en het onderwijsleerproces zijn van voldoende kwaliteit.

Aarde is een excellente school. Alle leerlingen komen uit de directe omgeving van de school. Het percentage gewogen leerlingen op school is 1%. De onderwijsinspectie beoordeelt de kwaliteit van het onderwijs met een goed. Acht van de veertien onderzochte standaarden zijn als goed beoordeeld. In januari 2018 kreeg de school het predicaat excellente school uitgereikt. Het excellentieprofiel is gebaseerd op de brede zorg die de school biedt aan de leerlingen; passend onderwijs 'pur sang'.

2.5 Materialen

De vragenlijst bestond uit vijf verschillende meetinstrumenten waarmee vijf variabelen werden onderzocht: self-efficacy, toetsdruk, transformationeel leiderschap, werkdruk en intrinsieke motivatie. Daarnaast werd er gevraagd naar demografische gegevens als: geslacht, leeftijd en aantal jaren werkervaring.

2.5.1 Self-efficacy.

Self-efficacy werd gemeten aan de hand van de verkorte versie van The Occupational Self-efficacy Scale (OCCSEFF; Rigotti, Schyns & Mohr, 2008). De originele OCCSEFF bestond uit 20 items (Schyns & von Collani, 2002). De verkorte versie van de OCCSEFF bestond uit 6 items en is in het Vlaams vertaald (Rigotti et al., 2008). Enkele woorden werden vervangen om de vragenlijst aan te passen naar het Nederlands, zoals het woord “job” naar “werk”. Een voorbeeld van een item was: “Wanneer ik geconfronteerd word met een probleem in mijn werk, dan vind ik meestal verschillende oplossingen”. De respondenten werd gevraagd aan te geven in hoeverre zij het eens waren met de stellingen. Alle zes de items werden gemeten met een vijf-punt Likertschaal (van 1 = *helemaal niet mee eens* tot 5 = *helemaal mee eens*). De interne consistentie van de Vlaamse versie van de verkorte OCCSEFF schaal bleek goed te zijn in eerder onderzoek, Cronbach’s α was tussen de .88 en .79 in verschillende samples (Rigotti et al., 2008). In dit onderzoek was de betrouwbaarheid iets lager dan de Vlaamse versie van de verkorte OCCSEFF schaal maar nog wel acceptabel, Cronbach’s α = .75.

2.5.2 Toetsdruk.

Toetsdruk werd gemeten aan de hand van de Educator Test Stress Inventory (ETSI; Embse, Kilgus, Solomon, Bowler & Curtiss, 2015) en zelf ontworpen vragen op basis van literatuuronderzoek. De ETSI bestond uit 11 items, in dit onderzoek werden 5 items van de ETSI gebruikt. De ETSI meet

toetsdruk bij leraren aan de hand van twee subschalen. De subschaal ter meting van “Sources of Stress” (ETSI-S) omvatte 3 items en de subschaal “Manifestations of Stress” (ETSI-M) omvatte 2 items. Vanwege de overlap in de items is er specifiek voor deze items gekozen. De items werden van Engels naar het Nederlands vertaald met behulp van de methode vertalen-en-terugvertalen. Een voorbeeld van een item was “Ik voel druk van de schoolleiding om de toetsresultaten van leerlingen te verhogen”. De interne consistentie van de ETSI items was in eerder onderzoek goed (Cronbach’s $\alpha = .89$; Nathaniel, Pendergast, Segool, Saeki, & Ryan, 2016).

Naast de items van de ETSI werden er op basis van onderzoek van Embse et al. (2016a) vier zelf geformuleerde items ter meting van toetsdruk gebruikt. De items gaan over factoren die uit de literatuur naar voren kwamen als vaak beïnvloed door toetsdruk. Er werd een proefmeting gedaan om de vier items te controleren. Een voorbeeld van een dergelijk item was: “Ik ervaar dat de hoeveelheid toetsen een negatieve invloed heeft op de instructietijd in de klas”. De respondenten werd gevraagd aan te geven in hoeverre zij het eens waren met de stellingen. Alle vijf de items werden gemeten met een vijf-punt Likertschaal (van 1 = *helemaal niet mee eens* tot 5 = *helemaal mee eens*). Één item werd gehercodeerd, omdat deze vraag positief was gesteld en de andere items negatief. Er werd een factor analyse uitgevoerd voor de items van de ETSI en de zelf geformuleerde items. De factor analyse liet 1 factor zien, de verschillende items passen bij elkaar. De betrouwbaarheid van de ETSI was laag, Cronbach’s $\alpha = .65$ en van de zelf geformuleerde items ook laag, Cronbach’s $\alpha = .67$. De betrouwbaarheid van de ETSI items en de zelf geformuleerde items samen was acceptabel, Cronbach’s $\alpha = .77$.

2.5.3. Transformationeel leiderschap.

Transformationeel leiderschap werd gemeten aan de hand van twee subschalen uit de vragenlijst van Geijssel, Slegers, Stoel en Krüger (2009). De subschaal ter meting van “Intellectual stimulation” (IM schaal) omvatte 4 items en de subschaal “Individualized support” (IS schaal) omvatte 3 items. De items werden door Gast (2012) vertaald in het Nederlands en getoetst op Nederlandse scholen. Een voorbeeld van een item was: “Mijn leidinggevende moedigt leraren aan nieuwe dingen uit te proberen in het verlengde van hun interesses”. De respondenten werd gevraagd aan te geven in hoeverre zij het eens waren met de stellingen. Alle zes de items werden gemeten met een vijf-punt Likertschaal (van 1 = *helemaal niet mee eens* tot 5 = *helemaal mee eens*). De interne consistentie van de items in de Nederlandse versie was in eerder onderzoek goed (Cronbach’s $\alpha = .96$; Gast, 2012). In dit onderzoek was de betrouwbaarheid ook goed, Cronbach’s $\alpha = .83$.

2.5.4. Werkdruk.

De controle variabele werkdruk werd gemeten aan de hand van de subschaal ‘Werkdrukklachten’ (de Pagter, 2015). De subschaal bestond uit zeven items, waarvan vier items werden gebruikt om

werkdruk te meten. Een voorbeeld van een item was: “De werkdruk in het onderwijs is veel te hoog”. De respondenten werd gevraagd aan te geven in hoeverre zij het eens zijn met de stellingen. Alle vier de items werden gemeten met een vijf-punt Likertschaal (van 1 = *helemaal niet mee eens* tot 5 = *helemaal mee eens*). De interne consistentie van de items was in eerder onderzoek goed (Cronbach’s α = .83; de Pagter, 2015). In dit onderzoek was de betrouwbaarheid hetzelfde, Cronbach’s α = .83.

2.5.5. Intrinsieke motivatie.

De controle variabele intrinsieke motivatie werd gemeten aan de hand van de Academic Self-Regulation Scale (ASRS) (Jansen in de Wal, Den Brok, Hooijer, Martens, & Van Den Beemt, 2014). De ASRS geeft inzicht in de mate waarin leraren intrinsiek worden gemotiveerd, in tegenstelling tot extrinsieke motivatie die van buitenaf wordt opgelegd (Jansen in de Wal et al., 2014). De ASRS bestond uit 15 items, in dit onderzoek werden zes items van de ASRS gebruikt. Een voorbeeld van een item was: “De reden om aan professionele ontwikkeling te doen is omdat anderen (collega’s, leidinggevendenden etc) mij verplichten het te doen”. De respondenten werd gevraagd aan te geven in hoeverre zij het eens waren met de stellingen. Alle zes de items werden gemeten met een vijf-punt Likertschaal (van 1 = *helemaal niet mee eens* tot 5 = *helemaal mee eens*). Vier items werden gehercodeerd omdat ze negatief waren gesteld en de andere items positief. De interne consistentie van de ARSR items was in eerder onderzoek is goed (Cronbach’s α = .80, .72, .86 en .93; Jansen in de Wal et al., 2014). In dit onderzoek was de betrouwbaarheid ook goed, Cronbach’s α = .82.

2.6 Data-analyse

De verwachte relaties in de hypothesen tussen de vijf onderzoeksvariabelen werden getoetst met SPSS 18. Als eerste werd er bekeken of er uitschieters waren en of de data normaal verdeeld was. Voordat de analyses voor de hypothesen daarna werden uitgevoerd werd er getoetst of de acht basisscholen van elkaar verschilden op self-efficacy, toetsdruk, transformationeel leiderschap, intrinsieke motivatie, jaren werkervaring en werkdruk. Dit gebeurde geheel exploratief. Als er veel verschillen zouden zijn tussen de scholen zouden ze niet samen meegenomen kunnen worden in dezelfde analyses.

Om dit te toetsen is een MANOVA (multivariate analyse) uitgevoerd, omdat een MANOVA meerdere afhankelijke variabelen tegelijk testen in 1 analyse. Dit verdient de voorkeur boven aparte toetsen per variabele, omdat per toets de kans wordt vergroot op een type 1 fout door een toevallige significante bevinding terwijl er eigenlijk geen significant verschil is.

Uit een MANOVA is echter nog niet te zien welke scholen van elkaar verschillen. Als een volgende stap werd daarom bij een significant MANOVA een One-way ANOVA met Tukey post-hoc analyses uitgevoerd, die wel per variabele toetst voor verschillen. Een One-way ANOVA wordt gebruikt om te toetsen of er op 1 variabele verschillen zijn tussen de gemiddelden van meerdere groepen. Als de One-way ANOVA aangeeft dat er verschil is tussen groepen kan een Tukey post-hoc

analyse worden uitgevoerd om te kijken waar de verschillen zitten.

Voor het toetsen van de hypothesen is gebruik gemaakt van hiërarchische regressie analyses. Een hiërarchische regressie analyse kijkt of er voorspellend verbanden zijn tussen de onafhankelijke variabelen op de afhankelijke variabele. De verzamelde data in dit onderzoek is eigenlijk multilevel omdat er sprake is van meerdere niveaus, namelijk leraren binnen een school. Om deze reden zou eigenlijk een multilevel analyse gepast zijn. Een multilevel analyse houdt rekening met de groepen (in dit geval scholen) binnen de data. In dit geval zou het rekening kunnen houden met verschillen tussen de scholen die invloed hebben op de leraren van die school. De groep leraren is in dit onderzoek helaas te klein voor een multilevel analyse.

3. Resultaten

3.1 Normale verdeling en uitschieters

Als eerste werd er gekeken naar de normale verdeling. De meeste variabelen waren bij benadering normaal verdeeld en hiermee kon er aan de voorwaarde van normaliteit worden voldaan. Leiderschap en werkdruk hadden enkele uitschieters. Deze zijn nagekeken. De data bleek te kloppen en er was verder niets opvallends aan de respondenten. Hierom was besloten om de uitschieters er niet uit te halen.

3.2 Vergelijking scholen

Uit de MANOVA bleek dat er tussen de scholen op alle variabelen behalve self-efficacy significant verschillen waren. Er werd daarom daarna een One-way ANOVA uitgevoerd met Tukey post-hoc tests om te bekijken op welke variabelen de scholen verschilden. Uit de Tukey post-hoc analyses bleek echter dat weinig scholen van elkaar verschilden. Aarde scoorde significant hoger op leiderschap dan Neptunus ($\Delta M = .70, p = .02$). Neptunus scoorde significant lager op leiderschap dan Saturnus ($\Delta M = .77, p = .03$). Aarde scoorde significant lager op toetsdruk dan de Dalton school ($\Delta M = .83, p = .03$). Aarde scoorde significant lager op intrinsieke motivatie dan Mercurius ($\Delta M = 1.13, p = .01$) en Mars ($\Delta M = 1.17, p = .00$). Jupiter scoorde significant lager op werkdruk dan Mercurius ($\Delta M = 1.31, p = .01$), Venus ($\Delta M = 1.30, p = .01$), Mars ($\Delta M = 1.06, p = .04$) en Neptunus ($\Delta M = 1.64, p = .00$).

Aan de hand van de exploratieve resultaten van de MANOVA en de One-way ANOVA is met enige voorzichtigheid geprobeerd om de oorzaken van de verschillen tussen de scholen te achterhalen. Aarde scoorde significant hoger op leiderschap dan Neptunus. Aarde is een excellente school. De schoolleider heeft het onderwijs goed georganiseerd, een ambitieus team en werkt goed samen met team aan onderwijsverbetering (Inspectie van het Onderwijs, 2017b). Neptunus is een multiculturele school met een verlengde schooldag. De leraren van Neptunus ervaren de hoogste werkdruk. Neptunus is in het verleden zwak beoordeeld door de inspectie van het Onderwijs en op dit moment met een voldoende. De schoolleiding werkt aan kwaliteitsontwikkeling (Inspectie van het onderwijs, 2014c).

Neptunus scoorde ook significant lager op leiderschap dan Saturnus. Neptunus heeft een directeur sinds 2 jaar (interne kandidaat) en is geen geregistreerd schoolleider. Saturnus heeft een geregistreerde schoolleider met veel ervaring en is al jaren werkzaam op deze school.

Aarde scoorde significant lager op toetsdruk dan de Dalton school. Aarde is een goed georganiseerde school en eindresultaten van de leerlingen op Aarde zijn voldoende. De eindresultaten van de leerlingen op Daltonschool lagen de afgelopen drie jaar onder druk. Leraren van basisschool Daltonschool hebben er alles aan gedaan om de opbrengsten in 2018 op het verwachte niveau te brengen (Inspectie van het Onderwijs, 2017a). Hierdoor is de toetsdruk hoog op de Daltonschool.

Aarde scoorde significant lager op intrinsieke motivatie dan Mercurius en Mars. De variabele intrinsieke motivatie werd in de vragenlijst gerelateerd aan professionaliseringsactiviteiten. Op de excellente school (Aarde) ligt het aantal nascholingen dat leraren per jaar volgen hoger ($M = 3.67$, $SD = 2.18$), dan Mercurius ($M = 1.75$, $SD = .89$) en Mars ($M = 1.90$, $SD = .94$). Het aantal nascholingen heeft mogelijk negatief invloed op intrinsieke motivatie van de leraren van Aarde.

Jupiter scoorde significant lager op werkdruk dan Mercurius, Venus, Mars en Neptunus. Daarnaast scoorde Jupiter lager op toetsdruk (niet significant) dan Mercurius ($M = 2.61$, $SD = .76$), Venus ($M = 2.92$, $SD = .60$), Mars ($M = 2.63$, $SD = .60$) en Neptunus ($M = 2.86$, $SD = .72$). Een mogelijke verklaring hiervoor is dat de resultaten van de leerlingen op Jupiter goed zijn en de resultaten van de leerlingen op Mercurius, Venus, Mars en Neptunus voldoende zijn. De hoogte van de resultaten heeft mogelijk invloed op de mate van ervaren werkdruk van leraren. Alles bij elkaar genomen verschillen de meeste scholen weinig van elkaar. De resultaten van de gemiddeldes per basisschool worden weergegeven in Tabel 3.

Vervolgens werd er een Pearson correlatie-toets uitgevoerd (zie Tabel 4). Een Pearson correlatie-toets wordt gebruikt om de samenhang tussen twee variabelen te kunnen beschrijven. De Pearson correlatie-toets geeft aan in hoeverre een verandering in de eerste variabele samengaat met een verandering in de tweede variabele. De Pearson correlatie-toets werd in het huidige onderzoek gebruikt om de samenhang tussen de variabelen self-efficacy, toetsdruk, transformationeel leiderschap, intrinsieke motivatie, jaren werkervaring en werkdruk te kunnen beschrijven.

De sterkste samenhang was tussen werkdruk en toetsdruk, dit viel te verwachten. Werkdruk correleert niet significant met andere variabelen. Opvallend was dat ook intrinsieke motivatie geen significant correlaties had met de andere variabelen. De andere variabelen hingen matig sterk samen. De covariaten jaren werkzaam en leeftijd bleken zeer sterk samen te hangen ($r = .84$, $p < .001$). Hierdoor werd er besloten om in de analyses alleen jaren werkzaam mee te nemen om multicollineariteit te voorkomen.

Tabel 3

Gemiddeldes en standaard deviaties per school

	Mercurius	Venus	Mars	Jupiter
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)
Self-efficacy	4.10 (.47)	3.80 (.44)	3.87 (.36)	4.22 (.61)
Toetsdruk	2.61 (.76)	2.92 (.60)	2.63 (.60)	2.16 (3.78)
Leiderschap	4.20 (.44)	3.78 (.57)	3.90 (.12)	3.87 (.48)
Motivatie	4.31 (.66)	3.67 (.83)	4.35 (.52)	4.00 (.40)
Werkdruk	4.06 (.44)	4.05 (.42)	3.80 (.76)	2.75 (1.15)

	Saturnus	Uranus	Neptunus	Aarde
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)
Self-efficacy	3.86 (.30)	4.06 (.25)	3.83 (.53)	4.33 (.49)
Toetsdruk	2.56 (.59)	2.19 (.17)	2.86 (.72)	2.09 (.45)
Leiderschap	4.30 (.29)	4.05 (.08)	3.53 (.75)	4.24 (.45)
Motivatie	4.10 (.85)	4.11 (.19)	3.96 (.62)	3.18 (.58)
Werkdruk	3.64 (.67)	3.33 (.63)	4.34 (.84)	3.58 (.75)

Tabel 4

Correlatie tabel met gemiddeldes en standard deviaties van alle hoofd variabelen

Variabele	1	2	3	4	5	6	<i>M (SD)</i>
1. Self-efficacy	1						4.01 (.48)
2. Toetsdruk	-.37**	1					2.52 (.63)
3. Leiderschap	.31**	-.33**	1				3.97 (.51)
4. Motivatie	.04	-.04	.21	1			3.92 (.72)
5. Werkdruk	-.16	.46**	-.17	-.12	1		3.74 (.85)
6. Jaren werkzaam	.20	.01	.06	-.12	.20	1	17.26 (11.68)

*Noot. *p < .05. **p < .01.*

3.3 Hypotheses toetsen

3.3.1 Hypothese 1

Om hypothese 1 te toetsen, een hogere mate van ervaren self-efficacy hangt samen met lagere ervaren toetsdruk, is een hiërarchische regressie analyse uitgevoerd. Voorafgaand aan de analyse werd een aantal voorwaarden gecheckt. Op de variabelen self-efficacy, toetsdruk en intrinsieke motivatie waren geen uitschieters aanwezig. De variabele werkdruk waren een paar uitschieters te zien maar die zijn behouden want er waren geen aanwijzingen dat er iets ‘raars’ met de antwoorden of de respondenten aan de hand was. Ook aan de voorwaarden van homoscedasticiteit, multicollineariteit en lineariteit is voldaan.

De regressie analyse werd in twee stappen uitgevoerd. In de eerste stap met alleen de covariaten leeftijd, intrinsieke motivatie en werkdruk verklaarde het model een significant proportie van de variantie van toetsdruk $R^2 = .24$, $F(3, 64) = 6.59$, $p = .001$. Echter alleen werkdruk was een significante voorspeller van toetsdruk, $b = .50$, $t(64) = 4.43$, $p < .001$.

In de 2^{de} stap, waarbij self-efficacy werd toegevoegd, verklaarde self-efficacy 7.8% meer variantie $R^2\Delta = .78$, $F(1, 63) = 7.17$, $p = .009$. Het model als geheel was significant, $F(4, 63) = 7.21$, $p < .001$. Naast werkdruk was self-efficacy een significante voorspeller van toetsdruk $b = -.29$, $t(63) = -2.68$, $p = .009$.

De resultaten bevestigen hypothese 1, een hogere mate van ervaren self-efficacy hangt samen met lagere ervaren toetsdruk. Dit betekent dat een hogere mate van self-efficacy leidt tot lagere toetsdruk.

Uit de resultaten bleek verder dat de (controle) variabele werkdruk een significante invloed heeft op toetsdruk. Dat betekent dat hoge werkdruk leidt tot hoge toetsdruk. De (controle) variabelen intrinsieke motivatie en jaren werkervaring bleken geen significante invloed te hebben op toetsdruk.

Tabel 5

Regressiecoëfficiënten analyse hypothese 1

	Model 1					Model 2				
	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Motivatie	.02	.10	.02	.18	.86	.02	.09	.02	.23	.82
Werkdruk	.37	.08	.50	4.43	.00	.33	.08	.44	3.99	.00
Self-efficacy						-.38	.14	-.29	-2.68	.01

3.3.2 Hypothese 2

Om hypothese 2 te toetsen, een hogere mate van transformationeel leiderschap hangt samen met lagere ervaren toetsdruk. is ook een hiërarchische regressie analyse uitgevoerd. De regressie analyse werd in twee stappen uitgevoerd. De resultaten van de eerste stap met alleen de covariaten leeftijd, intrinsieke motivatie en werkdruk zijn hetzelfde als bij hypothese 1, hierboven beschreven.

In de 2^{de} stap, waarbij transformationeel leiderschap werd toegevoegd, verklaarde transformationeel leiderschap 6.7 % meer variantie dan de controle variabelen $R^2\Delta = .67$, $F(1, 66) = 6.28$, $p = .015$. Het model als geheel met alle variabelen was significant, $F(3, 66) = 9.14$, $p < .001$. Naast werkdruk was transformationeel leiderschap een significante voorspeller van toetsdruk $b = -.27$, $t(66) = -2.51$, $p = .015$.

De resultaten bevestigen hypothese 2, een hogere mate van transformationeel leiderschap hangt samen met minder ervaren toetsdruk.

3.3.3 Hypothese 3

Om hypothese 3 te toetsen, dat self-efficacy de relatie tussen transformationeel leiderschap en toetsdruk medieert, werd in dezelfde regressie analyse als bij hypothese 2 self-efficacy in de derde stap toegevoegd. In stap 1 zaten dus de controle variabelen leeftijd, intrinsieke motivatie en werkdruk. In stap 2 was transformationeel leiderschap toegevoegd.

In de 3^{de} stap, waarbij self-efficacy werd toegevoegd, verklaarde self-efficacy 5.2 % meer variantie dan de controle variabelen en transformationeel leiderschap, $R^2\Delta = .52$, $F(1, 65) = 5.20$, $p = .026$. Deze toename in verklaarde variantie was significant. Het model als geheel met alle variabelen bij stap 3 was significant, $F(4, 65) = 8.67$, $p < .001$. Naast werkdruk bleek self-efficacy een significante voorspeller van toetsdruk $b = -.24$, $t(65) = -2.28$, $p = .026$. Transformationeel leiderschap werd marginaal significant $b = -.20$, $t(65) = -1.83$, $p = .073$.

De resultaten bevestigen hypothese 3, self-efficacy medieert de relatie tussen transformationeel leiderschap en toetsdruk. Dit betekent dat het effect van transformationeel leiderschap op toetsdruk via self-efficacy gaat. Dit is te zien doordat het directe effect van transformationeel leiderschap op toetsdruk verdwijnt als de mediator self-efficacy wordt toegevoegd. Self-efficacy is in deze een “full mediation”. Hoe meer de schoolleider transformationeel leiderschap toepast, hoe hoger de self-efficacy van de leraren en hoe lager daardoor de toetsdruk. De resultaten van de regressie analyse worden weergegeven in Tabel 6.

Tabel 6

Regressiecoëfficiënten analyse hypothese 2 en 3

	Model 1					Model 2					Model 3				
	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Motivatie	.02	.10	.02	.16	.87	.06	.09	.07	.66	.51	.05	.09	.06	.59	.56
Werkdruk	.35	.08	.48	4.41	.00	.32	.08	.44	4.15	.00	.30	.08	.41	3.97	.00
Leiderschap						-.34	.13	-.27	-2.51	.02	-.25	.14	-.20	-1.83	.07
Self-efficacy											-.32	.14	-.24	-2.28	.03

4. Discussie

4.1 Bespreking resultaten

In deze studie is de invloed van transformationeel leiderschap op de toetsdruk van leraren in het basisonderwijs, via self-efficacy onderzocht. Het doel was om kennis op te doen over de invloed van transformationeel leiderschap op de toetsdruk van leraren door het verhogen van de self-efficacy. Zoals verwacht bleek transformationeel leiderschap samen te hangen met lagere toetsdruk, en deze relatie werd gemedieerd door de self-efficacy van leraren.

De resultaten bevestigen hypothese 1 dat een hogere mate van ervaren self-efficacy bij leraren leidt tot lagere ervaren toetsdruk. Dit komt overeen met eerdere bevindingen dat self-efficacy de perceptie van toetsdruk beïnvloedt en dat een hoge mate van self-efficacy daardoor de ervaren toetsdruk reduceert (Embse et al., 2016a; Embse et al., 2016b; Caprara et al., 2006 & Schaufeli & Taris, 2013). Leraren met een hoge self-efficacy hebben geloof in hun eigen competenties, kunnen beter omgaan met moeilijkheden en zien de eisen die het opbrengstgericht werken aan het dagelijkse onderwijs stelt als minder bedreigend (Bouwhuis, 2008; Schwarzer & Hallum, 2008). Dit komt mede omdat leraren met een hoge self-efficacy zelfverzekerd zijn, met rust en volharding naar de onderwijspraktijk met toetsen kijken, de vaardigheden die bij leerlingen worden getoetst goed beheersen en sterk zijn op het gebied van plannen en organiseren van toetsen (Gast, 2012, Schuit, Vrieze & Slegers, 2011). Hierdoor kunnen leraren beter omgaan met stress en hebben leraren minder last van burn-out en werkuitval (Bouwhuis, 2008; Zee, 2016). Een hoge mate van self-efficacy heeft dus een positieve invloed op de mate van ervaren toetsdruk van leraren.

Hypothese 2, dat een hoge mate van transformationeel leiderschap leidt tot lagere ervaren toetsdruk bij leraren, werd ook bevestigd. Deze relatie bleek te worden gemedieerd door self-efficacy, zoals verwacht in hypothese 3. Het effect van transformationeel leiderschap op toetsdruk gaat via self-efficacy. Het directe effect van transformationeel leiderschap op toetsdruk verdwijnt als de mediator self-efficacy wordt toegevoegd. Self-efficacy is in deze een “full mediation”.

Voor zover bekend was er niet eerder onderzoek gedaan naar de mediërende rol van self-efficacy in de relatie tussen transformationeel leiderschap en toetsdruk. De resultaten laten zien dat de rol van de transformationele schoolleider belangrijk is binnen het opbrengstgericht werken. Dit komt overeen met de bevindingen van Leithwood en Jantzi (2006) en Nguni, Slegers en Denessen (2006) dat transformationeel leiderschap een positieve invloed heeft op de self-efficacy van leraren. Een transformationeel schoolleider kan de self-efficacy van leraren verhogen door hoge verwachtingen te hebben van leraren en een groot vertrouwen te hebben in leraren (Tims, Bakker & Xanthopoulou, 2011), door de factoren van vakmanschap; verbale overtuigingskracht op anderen, observeren van juist gedrag en emotionele openheid, bij leraren te beïnvloeden en versterken (Sivanathan, Arnold, Turner & Barling, 2004) en leraren intellectueel te stimuleren (Geijssel, Slegers, Stoel & Kruger, 2009). Het effect van de transformationeel schoolleider is dus indirect en wordt verklaard door self-efficacy.

De resultaten laten daarnaast zien dat self-efficacy mogelijk een belangrijke rol kan spelen in het verlagen van de ervaren toetsdruk bij leraren mede veroorzaakt wordt door opbrengstgericht werken. Dit komt overeen met eerder grootschalig onderzoek van Caprara et al., 2006 waarin werd gevonden dat self-efficacy ervoor zorgt dat er geen negatieve effecten van toetsdruk optreden. Zo beheersen leraren met een hoge self-efficacy de vaardigheden die bij leerlingen worden getoetst in toetsen goed, intensiveren leraren hun inspanning wanneer ze vermoeden bepaalde doelen niet te gaan halen met leerlingen en tonen daarin meer volharding en zijn sterk op het gebied van plannen en organiseren van toetsen (Schuit, Vrieze & Slegers, 2011). Als leraren een hoge mate van self-efficacy ervaren gaat de ervaren toetsdruk van leraren omlaag (Salanova, Lorente, Chambel & Martínez, 2011). Door de lagere toetsdruk gaat het welbevinden van leraren binnen het opbrengstgericht werken omhoog en zal het ziekteverzuim en het aantal burn-outs onder leraren dalen.

Uit de resultaten blijkt verder dat werkdruk sterk samenhangt met toetsdruk, dit viel te verwachten. Dat betekent dat hoge werkdruk samenhangt met hoge toetsdruk. Eerder onderzoek laat geen duidelijk samenhang tussen werkdruk en toetsdruk laten zien. PO in actie (z.d) stelt dat hoge werkdruk bij leraren wordt veroorzaakt door de toename van toetsing door opbrengstgericht werken. De toename van toetsing kan leiden tot meer werkdruk doordat het meer administratieve last met zich mee brengt en de verschillen tussen curriculum methodes en toetseninhoud van CITO kunnen ook tot meer werkdruk leiden.

Intrinsieke motivatie liet geen samenhang zien met toetsdruk. Het is opvallend dat intrinsieke motivatie helemaal geen samenhang laat zien met andere variabelen. Eerder onderzoek laat zien dat de mate waarin leraren self-efficacy ervaren invloed heeft op de intrinsieke motivatie van leraren (Caprara et al., 2006; Gast, 2012; Holzberger et al., 2014). Het construct van self-efficacy laat een sterke overeenkomst zien met de intrinsieke waarde: competenties en het stellen van doelen (Holzberger et al., 2014). Daarnaast hebben eerdere bevindingen een samenhang laten zien tussen

transformationeel leiderschap en intrinsieke motivatie van leraren (Bass en Riggio, 2006; Vansteenkiste, Soenens, Sierens & Lens, 2005). Een transformationeel schoolleider richt zich op het stimuleren van de intrinsieke motivatie van leraren om gewenst gedrag bij leraren te bereiken. Het is onduidelijk waarom intrinsieke motivatie in dit onderzoek geen samenhang liet zien.

Jaren werkervaring had ook geen samenhang met toetsdruk of andere variabelen. Mogelijk komt dit door de situationele omstandigheid waarin het bestuur en de schoolleider erg gericht zijn op presteren. De druk op het verhogen van de leerprestaties van leerlingen op leraren heeft mogelijk meer invloed op de ervaren toetsdruk van leraren dan jaren werkervaring. Verwacht werd dat een leraar met meer jaren werkervaring, meer kennis en ervaring zou hebben, wat hun self-efficacy zou verhogen.

4.2 Sterke punten, beperkingen en vervolgonderzoek

Een sterk punt van dit onderzoek is dat verschillende soorten scholen werden opgenomen in het onderzoek, waardoor de resultaten beter te generaliseren zijn naar leraren in andere scholen. De scholen die deelnamen aan het onderzoek verschilden in grootte, sociaal economische klasse van de leerlingen, denominatie, onderwijsvisie en geografische spreiding over Nederland. Verder was er één excellente school die deelnam. Uit het onderzoek bleek dat de leraren van de verschillende scholen weinig van elkaar verschilden, en niet verschilden op self-efficacy. Dit suggereert dat in de basis de leraren tussen de scholen vergelijkbaar waren. Dit is interessant omdat de scholen op veel andere punten wel van elkaar verschilden.

Ondanks de spreiding komen de percentages van scholen met een bepaalde dominantie niet geheel overeen waardoor de verhoudingen niet geheel representatief waren. Er waren minder openbare scholen (14% tegenover landelijk gemiddelde van 31,8%), minder rooms-katholieke scholen (14% tegenover landelijk gemiddelde van 30,5%), meer protestants christelijke scholen (57% tegenover landelijk gemiddelde van 29,7%) en meer overig bijzondere scholen (14% tegenover landelijk gemiddelde van 8%) (Onderwijs in Cijfers, z.d.). De denominatie van de protestants christelijke scholen en overig bijzondere scholen waren representatief in dit onderzoek. De respondenten waren wel representatief voor de sexe verhouding leraren, spreiding in Nederland is naar verhouding 13% man en in het huidige onderzoek was dit 15,5% (Fernandez Beiro & Ramaekers, 2016). De denominatie, was ook een mogelijke beperking. De percentages van de openbare en rooms-katholieke scholen lagen iets lager in dit onderzoek dan de landelijke percentages, dit was niet representatief in dit onderzoek. In vervolgonderzoek kan rekening worden gehouden met een goede spreiding van de denominatie van scholen.

Een mogelijke beperking is dat dit onderzoek in de vorm van een cross-sectioneel onderzoek is uitgevoerd. Daardoor is het niet mogelijk om causale verbanden tussen de onderzoeksvariabelen transformationeel leiderschap, self-efficacy en toetsdruk vast te stellen. De verbanden kunnen ook de andere kant op gaan, van self-efficacy naar transformationeel leiderschap, als een leraar hoge self-

efficacy ervaart en zich competent voelt kan een leraar mogelijk het gevoel hebben dat dit komt door de schoolleider, terwijl het misschien helemaal geen goede transformationele leider is. Toetsdruk zou ook mogelijk de richting van self-efficacy op kunnen gaan. Wanneer een leraar het aantal toetsen als belastend ervaart zou het kunnen dat een leraar het gevoel heeft een lage mate van self-efficacy te hebben. Door bijvoorbeeld een longitudinaal onderzoek zouden causale verbanden wel kunnen worden vastgesteld en meer variabelen kunnen worden gemeten op verschillende momenten.

Het respons percentage per school is ook mogelijk een beperking van dit onderzoek. De respons was bij sommige scholen laag met als laagste responspercentage 39%, wat op zich redelijk is. Dit zou mogelijk kunnen komen omdat uitkomsten van veel onderzoek zich vaak niet vertalen niet in concrete handvatten voor de praktijk, dit kan verklaren waarom de intrinsieke motivatie om deel te nemen aan dit onderzoek mogelijk gering was. Als onderzoek relatief los staat van de vragen c.q. onzekerheden waar leraren en de school mee stoeien, dan kan dit de lage respons mede verklaren. Vervolgonderzoek zou het respons percentage mogelijk kunnen verhogen door leraren van te voren te informeren over de praktische relevantie van het onderzoek.

Een mogelijk volgende beperking is dat de verzamelde data subjectief is, er zijn geen observaties of evaluaties gebruikt. Transformationeel leiderschap is gerapporteerd door de leraren zelf, hun beeld is subjectief en mogelijk afhankelijk van bijvoorbeeld de relatie met de schoolleider, toetsdruk en self-efficacy die zij zelf ervaren. Als leraren bijvoorbeeld meer toetsdruk ervaren zou het kunnen zijn dat ze van mening zijn dat de schoolleider minder transformationeel gedrag laat zien. De vragenlijsten zijn wel gevalideerd en hadden een goede betrouwbaarheid. De resultaten van de huidige studie in combinatie met observaties zouden mogelijk in vervolgonderzoek objectiever inzicht genereren in welk gedrag c.q. gedragsinterventies van de transformationele schoolleider van invloed zijn op ervaren werkdruk en toetsdruk.

Een andere mogelijke beperking is dat er geen verdieping heeft plaatsgevonden door middel van kwalitatief onderzoek met interviews, ook van de schoolleiders. Vervolgonderzoek door middel van kwalitatieve interviews met leraren en schoolleiders kan inzicht genereren in de perceptie van leraren welk gedrag c.q. gedragsinterventies van de transformationele schoolleider van invloed is op ervaren werkdruk en toetsdruk.

Voor het toetsen van de hypothesen is in de huidige studie gebruik gemaakt van hiërarchische regressie analyses. De verzamelde data in dit onderzoek is eigenlijk multilevel omdat er sprake is van meerdere niveaus, namelijk leraren binnen een school. Om deze reden zou eigenlijk een multilevel analyse gepast zijn geweest. Een multilevel analyse houdt rekening met de groepen (in dit geval scholen) binnen de data. In dit geval zou het rekening kunnen houden met verschillen tussen de scholen die invloed hebben op de leraren van die school. De groep leraren in dit onderzoek was te klein voor een multilevel analyse. Uit de MANOVA's en ANOVA's bleek echter dat de leraren van

verschillende scholen weinig van elkaar verschilden, waardoor het geoorloofd was om ze als 1 groep mee te nemen en geen multi-level toe te passen. Vervolgonderzoek met een grotere groep leraren kan meer inzicht genereren of er toch verschillen zijn tussen scholen die invloed hebben op de ervaren toetsdruk en werkdruk. Hierbij kan bijvoorbeeld worden gekeken naar de verschillen tussen excellente en 'gewone' basisscholen op de ervaren toetsdruk en werkdruk.

Tot slot is het interessant om in vervolgonderzoek te kijken naar de specifieke componenten van transformationeel leiderschap die van invloed zijn op de ervaren werkdruk en toetsdruk en te kijken naar welke interventies van een transformationele schoolleider van invloed zijn op ervaren werkdruk en toetsdruk. Dit kan inzicht genereren over de componenten die effect hebben op ervaren toetsdruk en werkdruk, welke interventies werken en dit kan handvatten opleveren voor de praktijk.

5. Conclusie

Uit het huidige onderzoek is naar voren gekomen dat transformationeel leiderschap van de schoolleider een positieve invloed kan hebben binnen opbrengstgericht werken door het verhogen van de self-efficacy van leraren. De huidige studie ondersteunt het pleidooi van de Onderwijsraad (2018) voor een krachtige rol voor de schoolleider. Op basis van deze onderzoeksresultaten kunnen schoolleidersopleidingen en masteropleidingen op het gebied van leiderschap in het onderwijs in hun curriculum meer aandacht proberen in te ruimen voor het ontwikkelen van transformationeel leiderschap. Schoolbesturen kunnen de uitkomsten van het onderzoek meenemen in het beleid van professionalisering van schoolleiders. Het huidige onderzoek kan mogelijk bijdragen aan het verminderen van de onvrede onder basisschoolleraars door het ontwikkelen van transformationeel leiderschap van schoolleiders en daarmee aan het verhogen van de self-efficacy van leraren en het verlagen van de toetsdruk.

6. Referenties

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Macmillan.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership*. Psychology Press.
- Blok, H., Ledoux G. & Roeleveld, J. (2013). *Opbrengstgericht werken in het primair onderwijs: theorie en praktijk*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Blok, H., Ledoux, G. & Roeleveld, J. (2015). Opbrengstgericht werken in het primair onderwijs: een effectieve weg naar onderwijsverbetering? *Pedagogische Studiën*, 2015(92), 167-178.
- Bouwhuis, L. (2008). *Verklaren innovatief gedrag van docenten: een onderzoek naar de individuele variabelen, self-efficacy en leerdoeloriëntatie en de inzet van HRM-instrumenten* (ongepubliceerde Masterscriptie). Universiteit Twente, Enschede, Nederland.
- Campbell, C. D. (2016). *Connections between teachers' sense of efficacy, classroom practice, and perceptions of accountability* (Doctoral dissertation). Middle Tennessee State University, Murfreesboro, Verenigde Staten.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 821.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473-490.
- de Pagter, M. (2015). *Werkdruk en werkdruklachten in het onderwijs* (ongepubliceerde Masterscriptie) Erasmus Universiteit Rotterdam, Rotterdam, Nederland.
- Ehren, M. (2013). *Startdossier toegevoegde waarde*. Geraadpleegd op 27 februari 2017, van <https://www.onderwijsraad.nl/upload/documents/publicaties/volledig/Studie-Startdossier-toegevoegde-waarde-site-1.7.pdf>
- Embse, N. P von der., Kilgus, S. P., Solomon, H. J., Bowler, M., & Curtiss, C. (2015). Initial development and factor structure of the Educator Test Stress Inventory. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(3), 223-237.
- Embse, N.P. von der., Pendergast, L.L. Segool, N. Saeki, E. & Shannon, R. (2016a). The influence of test-based accountability policies on school climate and teacher stress across four states. *Teaching and Teacher Education*, 59, 492-502.
- Embse, N.P. von der., Sandilos, L., Pendergast, L. & Mankin, A. (2016b). Teacher stress, teaching-efficacy, and job satisfaction in response to test-based educational accountability policies. *Learning and Individual Differences*, 50, 308-317.
- Fernandez Beiro, L. & Ramaekers, M. (2016). *Sociaaleconomische trends. Steeds meer vrouwen voor*

- de klas in het basisonderwijs*. CBS: Den Haag.
- Gast, I. (2012). *Een analyse van de relatie tussen transformatief leiderschap, bevoegdheid, self-efficacy en de effectiviteit van de afdeling* (ongepubliceerde Masterscriptie). Universiteit Twente, Enschede, Nederland.
- Geijssel, F.P., Slegers, P.J.C., Stoel, R.D. & Krüger, M.L. (2009). The Effect of Teacher Psychological and School Organizational and Leadership Factors on Teachers' Professional Learning in Dutch Schools. *The Elementary School Journal*, 109(4), 406-427.
- Holzberger, D., Philipp, A., & Kunter, M. (2014). Predicting teachers' instructional behaviors: The interplay between self-efficacy and intrinsic needs. *Contemporary Educational Psychology*, 39(2), 100-111.
- Hoogendijk, R. W. (2013). *Het verschil in schoolleidershandelingen op goede en zwakke basisscholen* (ongepubliceerde Masterscriptie). Universiteit Utrecht, Utrecht, Nederland.
- Ilies, R., Judge, T., & Wagner, D. (2006). Making sense of motivational leadership: The trail from transformational leaders to motivated followers. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 13(1), 1-22.
- Inspectie van het Onderwijs (2009). *De sterke basisschool; definitie en kenmerken*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2010). *Opbrengstgericht werken in het basisonderwijs. Een onderzoek naar opbrengstgericht werken bij rekenen-wiskunde in het basisonderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs
- Jansen in de Wal, J., Den Brok, P. J., Hooijer, J. G., Martens, R. L., & Van Den Beemt, A. (2014). Teachers engagement in professional learning: Exploring motivational profiles. *Learning and Individual Differences*, 36, 27-36.
- Janssens, F.J.G. (2008). *Een andere kijk op toetsen*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs & Twente: Universiteit Twente.
- Janssens, F. & Visscher, A. (2004). Naar een kwaliteitskaart voor het primair onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 81, 371-383.
- Kark, R., Shamir, B., & Chen, G. (2003). The two faces of transformational leadership: Empowerment and dependency. *Journal of Applied Psychology*, 88(2), 246.
- Kuhlemeier, J. B., Van Weeren, J., & Van der Werf, M. P. C. (2006). *Scheiding van opleiden en examineren in Nederland en omringende landen*. Onderwijsraad.
- Ledoux, G., Blok, H., Boogaard, M., & Krüger, M. (2009). *Opbrengstgericht werken: Over de waarde van meetgestuurd onderwijs*. Amsterdam SCO-Kohnstamm Instituut.
- Leithwood, K., Steinbach, R., & Ryan, S. (1997). Leadership and team learning in secondary schools. *School Leadership & Management*, 17(3), 303-326.

- Nathaniel, P., Pendergast, L. L., Segool, N., Saeki, E., & Ryan, S. (2016). The influence of test-based accountability policies on school climate and teacher stress across four states. *Teaching and Teacher Education*, 59, 492-502.
- Nguni, S., Slegers, P., & Denessen, E. (2006). Transformational and transactional leadership effects on teachers' job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior in primary schools: The Tanzanian case. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 145-177.
- Odenthal, L. & Verbeek, C. (2014). *Opbrengstgericht werken in ontwikkeling*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.
- Onderwijs in Cijfers. (z.d.). *Aantal en omvang van onderwijsinstellingen in het primair onderwijs*. Geraadpleegd op 23 mei 2018, van <https://www.onderwijsincijfers.nl/kengetallen/primair-onderwijs/instellingenpo/aantal-instellingen>
- Onderwijsraad (2018). *Een krachtige rol voor schoolleiders*. Geraadpleegd op 15 mei, 2018 van <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/2018/een-krachtige-rol-voor-schoolleiders/volledig/item7632>
- PO in actie. (z.d.). *Primair onderwijs verdient meer!* Geraadpleegd op 4 december 2017, van <https://www.poinactie.nl/manifest/>
- PO-raad (2018). *Kwaliteit onderwijs in de knel door jarenlang onderwaarden en overvragen*. Geraadpleegd op 6 Mei 2018, van <https://www.poraad.nl/nieuws-en-achtergronden/kwaliteit-onderwijs-in-de-knel-door-jarenlang-onderwaarden-en-overvragen>
- Pijpker, J. & Huygen, M. (2017). *Leraren willen nu écht minder druk, beter salaris en meer collega's*. NRC Handelsblad. Geraadpleegd op 14 december 2017, van <https://www.nrc.nl/nieuws/2017/06/07/leraren-willen-nu-echt-minder-druk-beter-salaris-en-meer-collegas-10967651-a1562015>
- Rigotti, T., Schyns, B., & Mohr, G. (2008). A short version of the occupational self-efficacy scale: Structural and construct validity across five countries. *Journal of Career Assessment*, 16(2), 238-255.
- Salanova, M., Lorente, L., Chambel, M. J., & Martínez, I. M. (2011). Linking transformational leadership to nurses' extra-role performance: the mediating role of self-efficacy and work engagement. *Journal of Advanced Nursing*, 67(10), 2256-2266.
- Schaufeli, W., & Taris, T. (2013). Het Job Demands-Resources model: Overzicht en kritische beschouwing. *Gedrag & Organisatie*, 26(2), 182-204.
- Schuit, H., de Vrieze, I., & Slegers, P. (2011). *Leerlingen motiveren: Een onderzoek naar de rol van leraren* (Vol. 27). Ruud de Moor Centrum/Open Universiteit.
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and

- burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology*, 57(s1), 152-171.
- Schyns, B., & Von Collani, G. (2002). A new occupational self-efficacy scale and its relation to personality constructs and organizational variables. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 11(2), 219-241.
- Sivanathan, N., Arnold, K. A., Turner, N., & Barling, J. (2004). Leading Well: Transformational Leadership and Well-Being. In P. A. Linley & S. Joseph (Eds.), *Positive Psychology in Practice* (pp. 241-255). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
- Tims, M., Bakker, A. B., & Xanthopoulou, D. (2011). Do transformational leaders enhance their followers' daily work engagement? *The Leadership Quarterly*, 22(1), 121-131.
- Turner, E. O., & Coburn, C. E. (2012). Interventions to promote data use: An introduction. *Teachers College Record*, 114(11), 1-13.
- Van den Broeck, van den, A., De Witte, H., Vansteenkiste, M., Lens, W., & Andriessen, M. (2009). De zelf-determinatie theorie: kwalitatief goed motiveren op de werkvloer. *Gedrag en Organisatie*, 22(4), 316-335.
- Vansteenkiste, M., Soenens, B., Sierens, E., & Lens, W. (2005). Hoe kunnen we leren en presteren bevorderen? Een autonomie-ondersteunend versus controlerend schoolklimaat. *Caleidoscoop*, 17, 18-25.
- Verbiest, E. (2010). Op weg naar Nieuw Onderwijskundig Leiderschap. *School en Begeleiding: Personeel en Organisatie*, 25, 1-16
- Vogelzang, M. (2018a). *Onderwijsverslag De Staat van het Onderwijs 2016-2017*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs
- Vogelzang, M. (2018b). 2. *Primair onderwijs / Onderwijsverslag De Staat van het Onderwijs 2016-2017*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs
- Vogelzang, M. (2018c). 'In onderwijs mag meer ambitie zijn'. Geraadpleegd op 6 Mei 2018, van <https://www.nrc.nl/nieuws/2018/04/11/in-onderwijs-mag-meer-ambitie-zijn-a1598957>
- Wateren, D. van der. (2015). *De verleidingen van toegevoegde waarde*. Geraadpleegd op 10 januari 2017, van <https://onderzoekonderwijs.net/2015/01/10/de-verleidingen-van-toegevoegde-waarde/>
- Zee, M. (2016). *From general to student-specific teacher self-efficacy* (proefschrift). Universiteit van Amsterdam, Amsterdam, Nederland.

7. Bijlagen

Bijlage 1 Brief voor directeuren

Sophie van der Plas-Halin
Buitenwater 2
2361 MA Warmond

Onderwerp: onderzoek naar factoren die van invloed zijn
op de ervaren werkdruk van leraren in het basisonderwijs.

Geachte heer / mevrouw,

In het kader van mijn afstudeeronderzoek van de faculteit Onderwijswetenschappen aan de Open Universiteit ben ik geïnteresseerd in de beleving van toetsdruk van leraren.

De toegenomen verwachtingen en eisen van de samenleving en de overheid naar hogere leeropbrengsten (m.n. taal en rekenen) zorgen voor een hoog en nog steeds stijgend ziekteverzuim bij leraren in het basisonderwijs. Het aantal burn-outs is nergens zo hoog als in het basisonderwijs. Leraren ervaren een te hoge werkdruk. De werkdruk wordt mede veroorzaakt door de toegenomen eisen, administratieve lasten, te grote klassen en een te vol programma. Ontevreden leraren, vakbonden en onderwijsorganisaties hebben daarom al meerdere keren gestaakt en er zijn door *PO in actie* nieuwe stakingen gepland. Onderzoek bevestigt het beeld van hoge werkdruk. De nadruk op toetsresultaten leidt tot stress en (toets) druk en dit heeft een negatief effect op de onderwijspraktijk.

De ervaren toetsdruk bij leraren kan verminderen door het stimuleren van het gevoel van doelmatigheid (self-efficacy) bij leraren, oftewel de persoonlijke overtuiging van de leraar dat hij/zij in staat is te doen wat nodig is om een bepaalde taak uit te voeren in de klas. De leidinggevende kan mogelijk een belangrijke rol spelen in het stimuleren van de self-efficacy van leraren en de mate waarin leraren toetsdruk ervaren. De rol van leiderschap is hierin niet eerder onderzocht. Het onderzoek kan inzicht geven in de rol van leiderschap en kan mogelijk bijdragen aan effectieve aanpakken van werkdruk vermindering voor leraren. Scholen die deelnemen aan het onderzoek ontvangen een rapportage van de uitkomsten van het brede onderzoek en een schoolgebonden rapportage.

Voor het onderzoek is een vragenlijst ontwikkeld voor leraren. Medewerking aan het onderzoek houdt in dat er een vragenlijst wordt verspreid onder de leraren (team) van de basisschool. De vragenlijst bevat vragen over de mate waarin leraren self-efficacy, toetsdruk, transformationeel leiderschap, werkdruk en motivatie ervaren binnen de school. Een voorbeeld van een vraag over werkdruk luidt: 'De werkdruk in het onderwijs is veel te hoog'. De leraren kunnen op een vijfpuntschaal antwoord geven op de vragen. Het invullen van de vragenlijst of kost tien minuten.

Om leraren zo min mogelijk te belasten kan het onderzoek in een plenaire teamvergadering kort worden toegelicht en de vragenlijst worden ingevuld. U kunt er ook voor kiezen om de vragenlijst te verspreiden onder het team. De vragenlijsten worden op een afgesproken tijdstip opgehaald.

De gegevens van de leraren worden anoniem verwerkt en vertrouwelijk behandeld. De gegevens worden alleen voor dit afstudeeronderzoek gebruikt en niet aan derden doorgegeven. De naam en adresgegevens van de leraar hoeven niet te worden vermeld. Leraren kunnen aan het eind van de vragenlijst hun e-mailadres opgeven als hij/zij interesse heeft in de resultaten. Het invullen van een e-mailadres is optioneel, en zal alleen gebruikt worden als een leraar een vraag heeft over het onderzoek. De email adressen worden uit de dataset verwijderd, waardoor deze niet naar de leraar te herleiden zijn. Bovendien beslist een leraar zelf of hij/zij wil meedoen. Deelname aan het onderzoek is met andere woorden geheel vrijwillig. De leraren hebben het recht om het invullen van de vragenlijst op elk moment te beëindigen.

Dit onderzoek is goedgekeurd door de Research Ethics Committee (cETO) van de Open Universiteit Nederland.

Als U na het lezen van deze informatie nog vragen heeft over het onderzoek kunt u te allen tijde contact opnemen. Uw vragen kunnen per telefoon (06-22464846) of per email (sophiehalin@hotmail.com) worden gesteld.

Met vriendelijke groet,

Sophie van der Plas

MODEL 1

Toestemmingsverklaring*

voor deelname aan het wetenschappelijk onderzoek:

Invloed van transformationeel leiderschap op de relatie tussen self-efficacy van leraren en de mate van ervaren toetsdruk van leraren.

- Ik ben over het onderzoek geïnformeerd. Ik heb de schriftelijke informatie (*versiecode:...*) gelezen. Ik ben in de gelegenheid gesteld om vragen over het onderzoek te stellen. Ik heb over mijn deelname aan het onderzoek kunnen nadenken. Ik heb het recht mijn toestemming op ieder moment weer in te trekken zonder dat ik daarvoor een reden behoeft op te geven.
- Ik stem toe met deelname aan het onderzoek.

Naam:

Geboortedatum:

Handtekening:

Datum:

Ondergetekende, verantwoordelijke onderzoeker, verklaart dat de hierboven genoemde persoon zowel schriftelijk als mondeling over het bovenvermelde onderzoek is geïnformeerd.

Naam:

Functie:

Handtekening:

Datum:

*

Dit formulier is bestemd voor onderzoek met meerderjarigen die wilsbekwaam zijn. Bij dit onderzoek moet door de betrokkenen zelf toestemming worden verleend.

Bijlage 2 Brief voor leraren

Sophie van der Plas-Halin
Buitenwater 2
2361 MA Warmond

Onderwerp: onderzoek naar factoren die van invloed zijn
op de ervaren werkdruk van leraren in het basisonderwijs.

Geachte leraar,

In het kader van mijn afstudeeronderzoek van de faculteit Onderwijswetenschappen aan de Open Universiteit ben ik geïnteresseerd in de beleving van toetsdruk van leraren.

De toegenomen verwachtingen en eisen van de samenleving en de overheid naar hogere leeropbrengsten (m.n. taal en rekenen) zorgen voor een hoog en nog steeds stijgend ziekteverzuim bij leraren in het basisonderwijs. Het aantal burn-outs is nergens zo hoog als in het basisonderwijs. Leraren ervaren een te hoge werkdruk. De werkdruk wordt mede veroorzaakt door de toegenomen eisen, administratieve lasten, te grote klassen en een te vol programma. Ontevreden leraren, vakbonden en onderwijsorganisaties hebben daarom al meerdere keren gestaakt en er zijn door *PO in actie* nieuwe stakingen gepland. Onderzoek bevestigt het beeld van hoge werkdruk. De nadruk op toetsresultaten leidt tot stress en (toets) druk en dit heeft een negatief effect op de onderwijspraktijk.

De ervaren toetsdruk bij leraren kan verminderen door het stimuleren van het gevoel van doelmatigheid (self-efficacy) bij leraren, oftewel de persoonlijke overtuiging van de leraar dat hij/zij in staat is te doen wat nodig is om een bepaalde taak uit te voeren in de klas. De leidinggevende kan mogelijk een belangrijke rol spelen in het stimuleren van de self-efficacy van leraren en de mate waarin leraren toetsdruk ervaren. De rol van leiderschap is hierin niet eerder onderzocht. Het onderzoek kan inzicht geven in de rol van leiderschap en kan mogelijk bijdragen aan effectieve aanpakken van werkdruk vermindering voor leraren. Scholen die deelnemen aan het onderzoek ontvangen een rapportage van de uitkomsten van het brede onderzoek en een schoolgebonden rapportage.

Medewerking aan het onderzoek houdt in dat u een vragenlijst invult. Het invullen van de vragenlijst kost tien minuten. Uw gegevens worden anoniem verwerkt en vertrouwelijk behandeld. De gegevens worden alleen voor dit afstudeeronderzoek gebruikt en niet aan derden doorgegeven. U hoeft uw naam en adresgegevens niet op te geven. U kunt aan het eind uw email opgeven als u interesse heeft in de resultaten. Het invullen van uw e-mailadres is optioneel, en zal alleen gebruikt worden wanneer u een vraag heeft over het onderzoek. De e-mailadressen worden uit de dataset verwijderd, waardoor deze niet naar u te herleiden zijn. Bovendien beslist u zelf of u wilt meedoen. Deelname aan het onderzoek is geheel vrijwillig.

U heeft het recht om het invullen van de vragenlijst op elk moment te beëindigen wanneer u dit wenst.

Wij vragen u om de toestemmingsverklaring onder aan de pagina in te vullen als u medewerking wilt verlenen aan het onderzoek. U verleent toestemming aan het onderzoek door het hokje 'ik ga akkoord' aan te kruisen. De ingevulde vragenlijst kunt u bij de directeur inleveren.

Dit onderzoek is goedgekeurd door de Research Ethics Committee (cETO) van de Open Universiteit Nederland.

Als U na het lezen van deze informatie nog vragen heeft over het onderzoek kunt u te allen tijde contact opnemen. Uw vragen kunnen per telefoon (06-22464846) of per email (sophiehalin@hotmail.com) worden gesteld.

Met vriendelijke groet,

Sophie van der Plas

Toestemmingsverklaring

voor deelname aan het wetenschappelijk onderzoek: Invloed van transformationeel leiderschap op de relatie tussen self-efficacy van leraren en de mate van ervaren toetsdruk van leraren.

- Ik ben over het onderzoek geïnformeerd. Ik heb de schriftelijke informatie gelezen. Ik ben in de gelegenheid gesteld om vragen over het onderzoek te stellen. Ik heb over mijn deelname aan het onderzoek kunnen nadenken. Ik heb het recht mijn toestemming op ieder moment weer in te trekken zonder dat ik daarvoor een reden behoef op te geven.
- Ik stem toe met deelname aan het onderzoek. Indien u wilt deelnemen aan dit onderzoek, kunt u het vakje achter 'ja ik ga akkoord' aankruisen. Wanneer u hier niet mee akkoord gaat, dank ik u vriendelijk voor uw aandacht. Door het hokje aan te kruisen geeft u toestemming voor het gebruik van uw antwoorden voor dit onderzoek.

'ja ik ga akkoord' ☐

Bijlage 3 Vragenlijst voor leraren

Factoren die bijdragen aan de ervaren werkdruk

Beste Leraar,

Hartelijk dank dat u wilt meewerken aan dit onderzoek. Deze vragenlijst heeft betrekking op factoren die invloed kunnen hebben op ervaren werkdruk.

De vragenlijst bestaat voor het grootste gedeelte uit stellingen. Wilt u a.u.b. per stelling aangeven, in welke mate u het met de stelling eens bent. De antwoordcategorieën bestaan steeds uit: helemaal niet mee eens, niet mee eens, neutraal, mee eens en helemaal mee eens.

Persoonsgegevens

Wat is uw leeftijd?

.....

Wat is uw geslacht?

- ☐ Man
- ☐ Vrouw

Wat is uw hoogst genoten opleiding?

- ☐ HBO / Pabo
- ☐ WO / Master

Hoeveel nascholingen / cursussen volgt u per jaar?

.....

Hoeveel jaren bent u werkzaam in het onderwijs?

.....

Factoren die bijdragen aan de ervaren werkdruk

De volgende vragen gaan over hoe u zich voelt op uw werk. Geef voor elk van de volgende vragen aan in hoeverre u het eens bent met de stelling, door een punt op de schaal te kiezen die u het beste omschrijft. Of waarin u zich herkent.

	Helemaal niet mee eens	Niet mee eens	Neutraal	Mee eens	Helemaal mee eens
1. Ik blijf kalm wanneer ik geconfronteerd word met moeilijkheden op mijn werk, omdat ik kan terugvallen op mijn vaardigheden.					
2. Wanneer ik geconfronteerd word met een probleem op mijn werk, dan vind ik meestal verschillende oplossingen.					
3. Wat er ook gebeurt op mijn werk, ik kan het gewoonlijk wel aan.					
4. De ervaringen die ik tot nu toe heb opgedaan op mijn werk, helpen mij goed voorbereid te zijn op mijn werk.					
5. Op mijn werk haal ik de doelen die ik mezelf stel.					
6. Ik voel me voorbereid op de meeste uitdagingen in mijn werk.					

De volgende vragen gaan over of u toetsdruk ervaart op uw werk. Geef voor elk van de volgende vragen aan in hoeverre u het eens bent met de stelling, door een punt op de schaal te kiezen die u het beste omschrijft. Of waarin u zich herkent.

	Helemaal niet mee eens	Niet mee eens	Neutraal	Mee eens	Helemaal mee eens
1. Ik heb het gevoel dat mijn handelen met name geëvalueerd wordt op basis van de toetsresultaten.					
2. Ik voel druk van ouders om de toetsresultaten van leerlingen te verhogen.					
3. Ik voel druk van de schoolleiding om de toetsresultaten van leerlingen te verhogen.					
4. Ik voel me kalm en zelfverzekerd tijdens toetsmomenten.					
5. Ik voel me gestrest gedurende toetsmomenten.					
6. Ik ervaar dat de hoeveelheid toetsen een negatieve invloed heeft op het schoolklimaat.					
7. Ik ervaar dat de hoeveelheid toetsen een negatieve invloed heeft op de instructietijd in de klas.					
8. Ik ervaar dat de druk van toetsen een negatieve invloed heeft op mijn emotionele welbevinden.					

9. Ik ervaar dat de hoeveelheid toetsen een negatieve invloed heeft op het gevoel van vrijheid en creativiteit in het vormgeven van de les.					
---	--	--	--	--	--

De volgende vragen gaan over het leiderschap binnen uw school. Geef voor elk van de volgende vragen aan in hoeverre u het eens bent met de stelling, door een punt op de schaal te kiezen die u het beste omschrijft. Of waarin u zich herkent.

<i>Mijn leidinggevende...</i>	Helemaal niet mee eens	Niet mee eens	Neutraal	Mee eens	Helemaal mee eens
1. Neemt de opvattingen van individuele leraren serieus.					
2. Laat waardering blijken wanneer een leraar zelf initiatief neemt voor verbetering van het onderwijs.					
3. Heeft oog en oor voor problemen die leraren ervaren bij de invoering van vernieuwingen.					
4. Moedigt leraren aan nieuwe dingen uit te proberen in het verlengde van hun interesses.					
5. Moedigt aan tot het bediscussiëren van nieuwe informatie en ideeën die relevant zijn voor de ontwikkeling van het onderwijs.					
6. Stimuleert leraren om te experimenteren met nieuwe (didactische) werkvormen.					
7. Schept voldoende mogelijkheden voor leraren om zich professioneel te ontwikkelen.					

De volgende vragen gaan over of u werkdruk ervaart op uw werk. Geef voor elk van de volgende vragen aan in hoeverre u het eens bent met de stelling, door een punt op de schaal te kiezen die u het beste omschrijft. Of waarin u zich herkent.

	Helemaal niet mee eens	Niet mee eens	Neutraal	Mee eens	Helemaal mee eens
1. De werkdruk in het onderwijs is veel te hoog.					
2. De werkdruk in het onderwijs is eigenlijk niet op te brengen.					
3. We werken in het onderwijs harder dan ooit.					
4. Een leraar heeft gedurende de werkdag nooit echt pauze.					

De volgende vragen gaan over motivatie op uw werk. Geef voor elk van de volgende vragen aan in hoeverre u het eens bent met de stelling, door een punt op de schaal te kiezen die u het beste omschrijft. Of waarin u zich herkent.

Wat is voor u de reden om aan professionele ontwikkeling te doen?	Helemaal niet mee eens	Niet mee eens	Neutraal	Mee eens	Helemaal mee eens
1. Omdat ik het hoor te doen.					

2. Omdat anderen (collega's, leidinggevenden etc) mij verplichten het te doen.					
3. Omdat het iets is waarvan anderen (bijvoorbeeld collega's, leidinggevenden) verwachten dat ik het doe.					
4. Omdat ik mij zou schamen als ik het niet zou doen.					
5. Omdat ik nieuwe dingen wil leren.					
6. Omdat ik er zeer geïnteresseerd in ben.					

Ik wil nogmaals herhalen, dat de resultaten van de vragenlijst anoniem zullen blijven. Uw antwoorden zullen dus nooit herkenbaar worden gepresenteerd. Als u interesse heeft in de resultaten van het onderzoek kunt u uw emailadres hieronder vermelden.

.....

Hartelijk dank voor het invullen van de vragenlijst.

**Sophie van der Plas
sa.halin@studie.ou.nl**